

TAMPEREEN YLIOPISTO

OSAAMISEN JOHTAMINEN PERUSOPETUKSESSA **-Kolmiportaisen tuen vaatimus opettajan ja rehtorin kokemana**

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma
MIKKO HEPO-OJA
Huhtikuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

HEPO-OJA, MIKKO: ”Osaamisen johtaminen perusopetuksessa – kolmiportaisen tuen vaatimus opettajan ja rehtorin kokemana”

Pro gradu -tutkielma, 102 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2015

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata osaamisen johtamista perusopetuksessa kolmiportaisen tuen vaatimuksissa opettajien ja rehtorien käsityksien kautta. Osaamisen johtamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa luokan- ja aineenopettajien osaamisen arviointia ja tunnistamista sekä sen kehittämistä. Tutkimuskysymykset ovat: Millaista osaamista 1.1.2011 voimaan tullut perusopetuslaki vaatii opettajalta? Millaista osaamisen johtamista rehtorilta odotetaan? Miten uudistunut perusopetuslaki on vaikuttanut rehtorin työhön opettajien osaamisen johtajana? Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin kahdella ryhmäkeskustelulla, joista toisessa keskustelivat opettajat ja toisessa rehtorit. Tutkimuksen informantit tulivat suuren suomalaisen kaupungin viidestä eri koulusta. Jokaiselta koululta mukana oli yksi luokan- tai aineenopettaja ja rehtori. Ryhmähaastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenografista analyysiä mukaillen.

Tutkimustuloksien mukaan voidaan sanoa, että opettajan ammattiin on tullut yhteisöllisyyden ja yhteistyön vaatimus, joka on muuttanut perinteistä suomalaista opettajuutta. Kolmiportainen tuki on tuonut opettajan arkeen lisää haastavia oppilaita sekä huomion suuntaamisen oppilaiden yksilölliseen havainnointiin ja arviointiin. Opettajat eivät selviä työn vaatimuksista yksin vaan kollegiaalinen sekä esimiehen tuki korostuvat. Opettajien osaamisen kehittäminen on paitsi formaalia (koulutuksiin osallistumista), mutta sitäkin vahvemmin koulun sisällä tapahtuvaa osaamisen kehittämistä. Tällaista on esimerkiksi kollegiaalinen pedagoginen kehittäminen, jossa samaan aikaan kehittyvät sekä opettajan osaaminen, että koulun oma kulttuuri. Osaamisen johtaminen henkilöityy perusopetuksessa rehtoriin. Rehtori on kouluyhteisön suunnannäyttävä ja asennevaikuttaja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa sekä opettajien osaamisen kehittymisen tukija, mahdollistaja ja tiedonvälittäjä. Rehtorin on hallittava osaamisen johtamisen kokonaisuus eli tunnistettava työn vaatimat osaamiset omassa koulukontekstissaan ja löydettävä opettajien tuntemukseen perustuen oikeat osaamisen kehittämisen muodot.

Asiasanat: osaaminen, osaamisen johtaminen, kolmiportainen tuki, perusopetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOLMIPORTAINEN TUKI JA KOULUINKLUUSION EDELLYTYKSIÄ	7
2.1	ERITYISOPETUKSEN KEHITYSVAIHEITA SUOMESSA	7
2.2	KOLMIPORTAINEN TUKI PERUSOPETUSLAKIIN 1.1.2011	13
2.2.1	<i>Lakimuutoksen taustalla erityisopetuksen strategia</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Kolmiportainen tuki</i>	<i>14</i>
2.3	KOULUINKLUUSION ONNISTUMISEN EDELLYTYKSIÄ	18
2.4	KOULUN JOHTAMINEN KEHITTYVÄSSÄ KOULUINKLUUSIOSSA.....	20
3	OSAAMINEN JA OSAAMISEN JOHTAMINEN PERUSOPETUKSESSA.....	25
3.1	AMMATILLINEN OSAAMINEN.....	25
3.1.1	<i>Osaamisen määrittelyä</i>	<i>25</i>
3.1.2	<i>Ammattitaito, kvalifikaatiot ja kompetenssi</i>	<i>28</i>
3.2	OPETTAJAN OSAAMINEN	31
3.2.1	<i>Opettajan kehittyvä asiantuntijuus.....</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Opettajuuden kehittyminen ja muuttuminen.....</i>	<i>33</i>
3.3	OSAAMISEN JOHTAMINEN	37
3.3.1	<i>Osaamisen johtamisen käsite</i>	<i>37</i>
3.3.2	<i>Osaamisen johtamisen menetelmiä.....</i>	<i>39</i>
3.3.3	<i>Osaamisen johtaminen rehtorin työssä.....</i>	<i>41</i>
3.3.4	<i>Osaamisen johtamisen osa-alueet ja menetelmät perusopetuksessa.....</i>	<i>43</i>
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	47
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
4.2	TIETEENFILOSOFISET SITOUMUKSET	48
4.3	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	51
4.4	FENOMENOGRAFIA TIEDONHANKINNAN TAUSTALLA	53
4.5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	56
4.5.1	<i>Ryhmäkeskustelu aineiston keruumenetelmänä</i>	<i>56</i>
4.5.2	<i>Aineiston analyysi.....</i>	<i>59</i>
5	TULOKSET.....	62
5.1	REHTOREILLE ASETETUT OSAAMISEN JOHTAMISEN VAATIMUKSET	62
5.1.1	<i>Opettajien kokemana</i>	<i>62</i>
5.1.2	<i>Rehtorien kokemana.....</i>	<i>67</i>
5.2	OPETTAJIEN OSAAMISEN VAATIMUKSET	75
5.2.1	<i>Opettajien kokemana</i>	<i>75</i>
5.2.2	<i>Rehtorien kokemana.....</i>	<i>78</i>
6	TULOSTEN TARKASTELU.....	82
7	POHDINTA	91
7.1	TULOSTEN YHTEENVETO.....	91
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	92
	LÄHTEET.....	95
	LIITE1: Ryhmäkeskustelujen kysymykset	

1 JOHDANTO

Tätä kirjoittaessa minulla on meneillään 15. lukuvuosi erityisluokanopettajana suuren suomalaisen kaupungin erityiskoulussa. Luokkatyöni ohessa olen toiminut neljä lukuvuotta myös koulun apulaisrehtorina. Työpaikkani on erityiskoulu, joka antaa luokkamuuotoista erityisopetusta oppilaille, joilla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Ennen kyseistä koulua työskentelin kahtena lukuvuonna kahdessa eri kunnassa erityisluokanopettajana. Oma käytännön lähestymiskulmani perusopetukseen on siis hyvin erityispedagoginen ja teen opettajan työtäni hyvin kasvatuksellisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta, en niinkään oppiainelähtöisesti ja akateemisesta suoriutumisesta käsin.

Erityisopetuksen järjestämisen kysymykset ovat olleet viimeisen parinkymmenen vuoden aikana esillä nimenomaan integraation ja inklusion näkökulmista myös kasvatustieteellisissä julkaisuissa ja tutkimuksissa sekä aivan maailmanlaajuisesti erilaisissa julistuksissa ja sopimuksissa. Merkittävämpänä yksittäisenä sopimuksena voidaan ehkä mainita kansainvälinen koulutuspoliittinen ohjelma, Salamancan julistus vuodelta 1994, jonka myötä Suomikin sitoutui kehittämään inklusiivista koulujärjestelmää. Ensimmäinen lainsäädännöllinen muutos Suomessa kohti inklusiivista koulua tapahtui kuitenkin vasta 1.1.2011 alkaen, jolloin perusopetuslakiin kirjattiin oppilaiden kolmiportainen tuki. Lain hengen mukaan oppilaiden tukitoimet pitäisi mahdollisimman kattavasti järjestää oppilaan omassa lähikoulussa, eikä lähtökohtaisesti esimerkiksi erityiskoulussa. Uusi perusopetuslaki velvoitti koulut toteuttamaan kolmiportaista tukea. Oma kiinnostukseni aiheeseen on herännyt kentällä tekemistäni huomioista ja kollegoiden kokemuksista. Oman kokemukseni mukaan lain myötä luokan- ja aineenopettajien työmäärä on lisääntynyt. Opettajat kokevat myös, että heidän osaamisensa ei ole riittävää tukitoimien järjestämistä ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamista ja arviointia ajatellen.

Tutkimukseni on kiinnostunut kolmiportaisen tuen jalkautumisesta osaksi koulujen arkea. Näkökulmaksi valitsin osaamisen johtamisen perusopetuksessa, koska olen apulaisrehtorina toimiessani yhä enemmän kiinnostunut kouluhallinnosta ja rehtorin työstä. Luokan- ja aineenopettajien osaamista ja ammatillisia valmiuksia toimia uuden lain mukaisen kolmiportaisen tuen vaatimuksissa on aiheellista arvioida. Toisaalta yhtä lailla kiinnostavaa on arvioida samassa

suhteessa rehtorien osaamista. Oman kokemukseni mukaan opettajien ja rehtorien erityispedagoginen koulutus ja käytännön kokemus erityisoppilaista voi olla vähäistä tai sitä ei ole lainkaan. Kolmiportainen tuki perusopetuslaissa voi tuoda erityistä tukea tarvitsevan oppilaan periaatteessa kenen tahansa opettajan luokkaan. Tämä asetelma tuntuu näin ajatellen jopa mahdottomalta. Ennustin oman työskentelykaupunkini koulujen johtoryhmäseminaarissa keväällä 2010, että luokan- ja aineenopettajien ammatti tulee muuttumaan. Kukaan kollegoistani ei selvästikään ollut samaa mieltä kanssani. Ennustukseni oikeellisuus on jäänyt vaivaamaan minua ja tällä tutkimuksella haen vastauksia myös siihen.

Tässä tutkimuksessa minun on tarkoitus kuvata miten perusopetuksen opettajat ja rehtorit kokevat ja käsittävät osaamisensa ja osaamisen johtamisen kolmiportaisen tuen vaatimuksissa. Tutkimukseni tarkentuu tutkimaan kolmiportaisen tuen tuomien vaatimusten vaikutusta rehtorin työhön opettajien osaamisen johtajana. Tätä tutkiakseni pitää myös tietää millaista osaamista opettajanykyisin perusopetuksessa tarvitsevat. Teoreettinen viitekehys tutkimuksen taustalla rakentuu aiemmasta tutkimuksesta rehtorin roolista kehittyvässä kouluinklusiiossa, kolmiportaisen tuen tarkastelusta sekä osaamisen ja osaamisen johtamisen teorian tutkimisesta.

Suomalainen yhteiskunta muuttuu globalisaation mukana ja opetuksen on muututtava näin ollen myös. Suurena haasteena koulutukselle on oppimisympäristöjen ja koulujärjestelmän kehittäminen. Niiden on vastattava uusiin haasteisiin, esimerkiksi teknologian kehitykseen, mutta myös jo pitkään vallalla olleeseen kansainväliseen inklusiio -ajatteluun. Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen on sille globaalistikin asetettujen tavoitteiden ja arvojen mukaisesti vääjäämätön suuntaus myös suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tätä taustaa vasten ajateltuna opettajien osaamisvaatimusten pitäisi olla myös muuttumassa. Toisaalta inklusion äärimuotona voidaan pitää koulujärjestelmää, jossa ei ole erityisopetusta, eikä näin ollen myöskään erityisopettajia. On vain opettajia ja erilaisia oppilaita.

Tutkimukseni teoreettiseen osuuteen viitaten elämme jonkinlaista murrosvaihetta suomalaisessa koulujärjestelmässä oppimisympäristöjen kehittämisen ja inklusiioajattelun myötä. Tutkimukseni aihe on siksi ajankohtainen koulutuspolitiikan näkökulmasta. Tutkimukseni antaa näkökulmaa kunnissa perusopetuksen suunnittelu- ja johtotehtävissä toimiville päätöksenteon pohjaksi sekä tietysti rehtoreille koulun johtamisen ja kehittämisen moninaisessa työssä.

2 KOLMIPORTAINEN TUKI JA KOULUINKLUUSION EDELLYTYKSIÄ

Erityisopetus on ollut keskustelua aihe suomalaisessa, kuten myös maailman laajuisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja keskusteluissa. Miten, missä, miksi ja kenelle erityisopetusta tai opetusta yleensä pitäisi järjestää? Vai onko oikein edes puhua erityisopetuksesta käsitteenä? Luokitteleeko erityisopetus itsessään ihmisiä vai onko sellaista tarvitsevan yksilön oikeus? Näistä syistä erityisopetus on kokenut jatkuvasti muutoksia Suomessa lyhyen historiansa aikana. Vaikka ensimmäinen erityiskoulu Suomessa, Porvoon kuurojen koulu, perustettiin jo vuonna 1846 (Tuunainen 1998, 26), on siitä ollut pitkä matka 2010-luvun lähikoulu-ajatteluun. Tässä luvussa esittelen lyhyesti erityisopetuksen kehitysvaiheita Suomessa päätyen lopulta kolmiportaisen tuen kirjaamiseen perusopetuslakiin. Haluan muodostaa lukijalle kuvan siitä miten ja millaisilla periaatteilla erityisopetusta järjestettiin Suomessa ennen kolmiportaista tukea, joka tätä tutkimusta tehdessä pitää käsitteenä sisällään kaiken aiemmin erityisopetuksiksi kutsutun. Tarkastelen luvun lopuksi myös kouluinkluusion onnistumisen edellytyksiä ja koulun johtamista kehittyvässä kouluinkluusiossa.

2.1 Erityisopetuksen kehitysvaiheita Suomessa

Erityisopetuksen kolme kehityslinjaa

Tuunainen & Ihatsu (1996, 7) jakaa erityiskasvatuksen kehityslinjat Suomessa kolmeen ajanjaksoon. Ensimmäisestä jaksosta käytetään nimitystä hyväntekeväisyyden ja filantropian kausi. Sen katsotaan alkaneen 1860 – luvulta ja jatkuneen oppivelvollisuuslain voimaantuloon vuonna 1921. Tuolloin erityiskasvatus painottui aluksi vain aistivammaisten erityiskouluihin. Kansanopetus

valtiollistui vuonna 1866 ja moni vammaisen henkilö jäi muutoksien keskellä tämän koulun ulkopuolelle. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 7)

Kehitysvammaisten eli ”tylsämielisten” diagnosointi oli hyvin epävarmaa 1900 – luvulle saakka välineiden ja kriteerien puuttuessa. Koulunkäynnin ollessa vapaaehtoista, monet ”kurittomat ja laiskat” oppilaat lopettivat koulun vapaaehtoisesti eikä poikkeavien oppilaiden opetuksen järjestäminen ollut ensimmäisenä vaativien ongelmien listalla. (Kivirauma 2002, 25-27)

Kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka suoriutuivat oppivelvollisuudestaan ilman tukitoimia. Apukouluja perustettiin suurimpiin kaupunkeihin 1900 – luvun alussa. Niiltä puuttui yhtenäinen ohjeistus ja oppilasjoukko saattoi olla hyvin heterogeenista. Samassa luokassa saattoi olla aistivammaisista ja ”pahantapaisia” oppilaita. (Kivirauma 2002, 26-27)

Toinen kausi erityisopetuksen kehittämisessä käsittää ajan oppivelvollisuuslain voimaantulosta toisen maailmansodan päättymiseen. Vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki ei muuttanut juurikaan poikkeavien oppilasryhmien tilannetta. Oppivelvollisia katsottiin olevan Suomen kansalaisten lapset lukuun ottamatta ”heikon käsityskyvyn” omaavia, jotka vapautettiin tai sijoitettiin apukouluun. Lain mukaan yli 10 000 asukkaan kaupunkikuntien tuli järjestää erityisopetusta apukoulussa oppivelvollisuudesta vapautetuille. Näitä kaupunkeja oli Suomessa tuolloin vain yhdeksän, joten erityisopetus ei tämän lain myötä mainittavasti kehittynyt (Tuunainen & Ihatsu 1996, 7; Kivirauma 2002, 28). Moberg (2002) näkee, että erillinen erityisopetus toimi jo tuolloin tavallaan yleisopetuksen ”varaventiilinä” antaen mahdollisuuden siirtää hankalat tapaukset tarvittaessa koulujärjestelmän ulkopuolelle, vaikka virallisesti erityisopetus palveli poikkeavien oppilaiden tarpeita. (Moberg 2002, 35) Kolmas jakso erityisopetuksen kehityslinjoissa katsotaan alkavan toisen maailmansodan päättymisestä ja kestävästä aina peruskoulun käynnistymiseen vuonna 1972. Tänä ajanjaksona invalidihuolto kehittyi Suomessa ja vammaisiin kohdistuvan huollon ja toiminnan vaatimukset lisääntyivät. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 7)

Erityisopetus tunnustettiin osaksi oppivelvollisuuskoulua vuosien 1957 ja 1958 kansakoululaissa ja sitä täydentäneessä asetuksessa. Laki koski aistivammaisista, kehityksessään viivästyneitä, sairaita, tunne-elämältään häiriintyneitä, vajaamielisiä ja vajaaliikkeisiä lapsia. Kehitysvammaiset jäivät edelleen lain ulkopuolelle. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 9) Aikakaudelle leimaavaa oli käsitys, että poikkeaviksi luokitellut yksilöt tuli sijoittaa laitokseen. Laitoksia pidettiin jopa sivistyneen kansakunnan merkinä. (Kivirauma 2002, 29) Katsottiin, että poikkeavia oppilaita ei pystytty opettamaan yleisopetuksessa ja poikkeavien eri ryhmillä oli keskenään niin suuria

erityistarpeita, että heidät piti erottaa omiksi, homogeenisiksi ryhmikseen (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 9).

Vuonna 1927 oli jo säädetty ”laki tylsämielisten hoitoa ja kasvatusta varten toimivien kunnallisten ja yksityisten laitosten valtionavusta”. Kehitysvammaisille tarkoitettuja laitoksia perustettiin lisää lain säätämisen jälkeen ja näissä laitoksissa annettiin myös opetusta oppivelvollisuuden ulkopuolelle jääneille kehitysvammaisille lapsille. (Moberg 1982, 38-39) Erityisopetus oli huomioitu lainsäädännössä, mutta sen piiriin ei kuulunut kaikki erityisopetusta tarvitsevat. Erillisen erityisopetuksen järjestäminen osalle oppivelvollisia, tai jopa vapauttaminen siitä ja siirtäminen laitoksiin, edisti segregoivaa ajattelua erityisopetuksessa.

Normalisaatioperiaatteen aika

Aina 1960 – luvulle saakka yleisopetuksesta erillään oleva erityisluokissa, erityiskouluissa ja laitoksissa toteutettu opetus oli yksinomainen erityisopetuksen järjestämismalli. Segregoidun erityisopetuksen uudelleenarviointia aiheutti erityisesti 1960 – luvulla uusimmat Yhdysvaltalaiset tutkimustulokset. Dunnin (1968) tutkimuksissa kyseenalaistettiin erityisluokkien tarpeellisuutta oppimistulosten kannalta sekä puhuttiin niiden leimaavuudesta. (Moberg & Savolainen 2009, 77) Samalla vuosikymmenellä integraatioajattelua voimisti kuitenkin eniten Pohjoismaissa syntynyt *normalisaatioperiaate*. Se oli vammaisille henkilöille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa ohjaava periaate. Koulutuksen näkökulmasta normalisaatioperiaate tarkoitti sitä, että kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla mahdollisuuksien mukaan tavallisia eli sellaisia, mitä ne olisivat silloinkin, jos henkilö ei olisi vammaisen. (Moberg 2002, 36-37) Murto (2001, 39) näkee, että normalisaation perusta oli se, että ymmärretään tasa-arvon toteutuminen ja tunnustetaan oikeus olla erilainen ja saada muiden arvostusta. Taustalla normalisaatio -ajattelun synnyssä oli ihmisoikeuksien ja samanarvoisuuden periaatteet.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö ja peruskoulun eriyttämistoimikunnan mietintö esittivät normalisaation erityisoppilaiden koulutuksen suunnittelun periaatteeksi Suomessa. Integraatiota pidettiin normalisaation toteuttamisen keinona ja se voi tapahtua kolmella eri tasolla: fyysisesti, toiminnallisesti ja sosiaalisesti. Tavoitteena pidettiin sosiaalista integraatiota, jolla tarkoitettiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuutta osallistua mahdollisimman suuressa määrin opetukseen tavallisissa luokissa. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10)

Pohjoismaissa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamisprosessista on 1970 – luvulta alkaen käytetty nimitystä integraatio. Integraatio tarkoittaa yleisellä tasolla pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna tilanteessa,

jossa koko ikäluokka käy koulua. Idealistisena tavoitteena ajateltiin olevan kaikille koulutettaville yksi yhteinen koulu, joka pystyy ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Yhdysvalloissa kirjattiin koululakiin 1975 *vähiten rajoittava ympäristö* (LRE) – periaate, ja Suomessakin ylimmät kouluviranomaiset suosittelivat 1970 – luvulta saakka erityisopetukselle mahdollisimman normaaleja ja ”integroituja” ratkaisuja. (Moberg 2002, 37) Käytännössä integraatioajatukset eivät horjuttaneet erityisluokkaopetuksen asemaa ja peruskoulukomitea piti sitä edelleen tarkoituksenmukaisena vedoten yksilö- ja yleispedagogisiin sekä hoidollisiin perusteluihin sekä ennalta ehkäisevään vaikutukseen. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 11)

Vuonna 1983 annettu peruskoululaki mahdollisti paremmat lähtökohdat integraatioprosessin kehittymiselle. Lain mukaan ketään lasta ei enää saanut vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta. Vuonna 1995 tehtiin erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arviointi. Vuonna 1997 otettiin tärkeä askel kaikkien oppilaiden opettamiseen samojen normien mukaisesti, kun vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin. Vuonna 1998 tehdyn koululainsäädännön kokonaisuudistuksen ja uuden perusopetuslain (628/1998) tarkoituksena oli turvata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut kaikille oppivelvollisille. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 todetaan, että ”oppilaan oikeus erityisopetukseen toteutuu vaihtelevasti” ja että ”kehittämiskaudella arvioidaan erityisopetuksen ja tukiopetuksen toteutumista ja laaditaan toimenpideohjelma tukemaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja opetusjärjestelyjen kehittämistä”. (Hautamäki & Jahnukainen, Erityisopetuksen strategia 2007, 18)

Integraatiosta inklusioon

Erityiskasvatuksessa integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Moberg (1998) jaottelee integraation neljään muotoon: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Mobergin mukaan todellista integraatiota ovat sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Integraatio on luonteeltaan tavoiteltava tila ja jatkuva prosessi tavoitteen saavuttamiseksi. (Moberg 1998, 136-138)

Moberg & Savolainen (2009, 85) katsovat sosiaalisen integraation olevan hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 115-116) erottelisi mielellään inklusion ja sosiaalisen integraation termit. Seppälä-Pänkäläisen tutkimuksen mukaan integraatiota

kehittämällä ei päästä inklusioon, koska integraatio-ajattelu kategorisoi oppilaita. Integraatioajattelun pohjalta rakennettu malli lisäsi Seppälä-Pänkäläisen tapaustutkimuksessa koululla segregoivia käytänteitä ja oppilaiden erottelua. Väyrynen (2001, 16) näkee integraation ja inklusion eron siinä, että integraatiossa pohditaan miten pieni joukko oppilaita saadaan tuotua yleisopetuksen pariin, kun taas inklusiossa on kyse siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa ja madaltaa, ja miten oppimista olisi mahdollisuus parantaa ja osallisuutta lisätä. Yksityiskohtaisemmin kouluintegraation määrittelee Takala (2010). Hän näkee integraatioksi erityisluokalla opiskelevan oppilaan osallistumisen joillekin tunneille tavallisen luokan opetukseen. Oppilaan voi myös integroida kokonaan yleisopetuksen ryhmään, jos se katsotaan parhaaksi ratkaisuksi. Tällöin tukitoimien avulla opetus voidaan toteuttaa yleisopetuksen luokassa. (Takala, 2010, 15)

Innokkaimmat integraatiokehityksen kannattajat eivät tyytyneet ratkaisuihin, joissa segregoivat erityisympäristöt olivat edelleen mahdollisia. Yhdysvalloissa syntyi 1980 – luvulla integraatio-liikkeitä, jotka korostivat integraatio – ajattelun perimmäistä ideologiaa, erityisopetuksen uudelleenarviointia ja täydellisempää erityis- ja yleisopetuksen yhdistämistä. Tällaisia liikkeitä ovat 1980-luvulla syntyneet REI (Regular Education Initiative) sekä Inclusive Education. (Moberg 1998, 140) Naukkarisen (2003, 12) mukaan 1980 – luvulla alettiin kritisoida sanaa integraatio ja siitä haluttiin luopua, koska se korosti ongelmanratkaisun kohteena yksilöä, ei ympäristöä. Integraatioajattelu pyrki toimimaan kaksoisjärjestelmässä (erityisopetus ja yleisopetus) eikä sitä ollut tarkoitus muuttaa. Alettiin puhua inklusiosta, jonka keskeisenä tavoitteena on taata kaikkien oppilaiden yhteinen koulunkäynti ikätoverien joukossa lähikoulussa. Inklusion käsite on peräisin yhdysvaltalaiselta vammais- ja asiantuntijaliikkeeltä TASH (The Association for the Severely Handicapped), joka alkoi satunnaisesti käyttää termiä 1980 – luvun lopulla. Sittemmin termi vakiintui kuvaamaan koulua, joka vastaanottaa ja hyväksyy kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta riippumatta. (Saloviita, 2006, 334)

YK hyväksyi vuonna 1993 Vammaisten julistuksen päätösasiakirjan, Standard rules, Kaikki YK:n jäsenvaltiot hyväksyivät julistuksen yksimielisesti. Seuraavana vuonna pidettiin Espanjan Salamancassa Unescon kokoon kutsumana kansainvälinen erityisopetuksen maailmankongressi, johon osallistui yli 300 toimijaa, jotka edustivat yli 90 hallitusta. Kongressissa laaditussa koulupoliittisessa ohjelmassa, Salamancan julistuksessa, tuotiin esiin ensimmäistä kertaa vaikutusvaltaisella tavalla inklusion käsite, inclusive education. Inklusiolla tarkoitettiin tässä kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin tavallisella luokalla erityisluokkien asemesta huolimatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta (Saloviita 2006, 338-339, Takala 2010, 13). Suomi hyväksyi vuonna 1994 laaditun Salamancan

julistuksen ja YK:n vammaisten oikeuksien tasavertaistamista koskevat ohjeet ja sitoutui näin ollen toteuttamaan kouluinkluusiota. Taustalla koulumaailman inkluusiosta on ajatus jokaisen yksilön yhteisöön mukaan kuulumisesta riippumatta kyvyistä, vammoista, sosioekonomisesta taustasta tai kulttuurisesta alkuperästä. (Naukkarinen 2005, 10. Teittinen 2005, 12. Saloviita 2012) Saloviita (2012) määrittelee nykyisen käsityksen inkluusiosta olevan peräisin nimenomaan YK:n Salamancan julistuksesta. Inklusiivinen koulu määriteltiin siinä paikaksi, joka hyväksyy kaikki lapset yleisopetuksen luokille. Inklusiolla tarkoitettiin siis kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään asianmukaisin tukitoimin huolehtien myös siitä, että vammaiset oppilaat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisön jäseniä. Vammaisten sulkeminen omiin erillisiin palveluihin katsottiin olevan syrjintää. Kyse ei siis ole pelkästä "lähikouluperiaatteesta" vaan siitä, että vammaisen oppilas käy koulua tavallisessa luokassa. (Saloviita, 2012) Inklusiivinen opetus lähtee siitä, että kaikki lapset saavat yksilöllistä opetusta edellytyksensä mukaisesti ja käyvät alusta asti tavallista lähikoulua. Inklusio perustuu sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, demokratiaan ja tasa-arvoon. (Moberg & Savolainen 2009, 84)

Suomessa inkluusiota varottiin käyttämästä Salamancan julistuksen jälkeen ja aluksi inkluusio rinnastettiin integraatio- termiin. (Saloviita 2006, 334) Integraation ja inkluusion käsitteiden määrittäminen on hankalaa. Lakkala (2008, 26) ja Väyrynen (2001, 15-16) määrittelevät integraation (*integration*) olevan mukaan ottamista ja inkluusion (*inclusion*) mukaan kuulumista. Takala (2010, 14) puolestaan määrittelee inkluusion *mukaan ottamiseksi* ja integraation *yhdistämiseksi*. Teittisen (2005,9) mukaan inkluusiosta on käytetty sellaisia suomennoksia kuin ”mukaan ottaminen”, ”yhteensulautuminen” ja ”sisällyttäminen”. Teittinen (2005,9) nostaa esiin myös inkluusion vastatermin ”ekskluusion”. Jonkun tai joidenkin inkluusio sisältää mahdollisuuden jonkun tai joidenkin ekskluusiosta. Moberg & Savolainen (2009, 84) puhuvat samasta asiasta integraatio – käsitteen kohdalla: ”joku on jo ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan”. Ihatsu, Ruoho & Happonen (1999, 14-15) näkevät inkluusion tarkoittavan koulumaailmassa erityisoppilaisiksi nimettyjen oppilaiden oppimisoikeutta ja täysivaltaista jäsenyyttä ryhmässä. Tukipalvelut ja opetus tulisi järjestää henkilön edellytysten, taitojen ja tarpeiden mukaisesti kaikille yhteisessä koulussa. Inklusioajattelussa oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun on oltava valmis kohtaamaan koko ikäluokan tarpeet. Väyrysen (2001, 16-17) mukaan inkluusio on muutosprosessi kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa laajemmin. Inklusio on toimintatapa ja filosofia, joka vastustaa ihmisten syrjintää.

Takala (2010) määrittelee koulumaailmassa tapahtuvan integraation, segregaaion ja inkluusion eroja seuraavasti: ”*Jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia, hän voi saada koulussa niihin tukea. Tuen antamisen tapa ja paikka vaihtelevat. Segregatio tarkoittaa sitä, että oppilas opiskelee*

erityisluokassa tai – koulussa, pienessä ryhmässä. Hän ei ole lainkaan mukana yleisopetuksen tunneilla. Integraatiossa oppilas on ensin ollut erityisluokassa tai erityiskoulussa. Sieltä hän siirtyy yleisopetukseen, joko kokonaan tai vain muutamille tunneille. Inklusiossa oppilas opiskelee kaiken yleisopetuksen ryhmässä. Hän saa samaa opetusta, mitä ikätoveritkin. Jos hän tarvitsee tukitoimia, ne tuodaan sinne, missä hän on. Suomessa on paljon segregoitua erityisopetusta, mutta integraatiota ja erityisesti inklusiota pyritään lisäämään. Inklusio perustuu oppilaiden tasa-arvoon.”

Suomessa on siis 1970-luvulta lähtien keskusteltu erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta integraation, segregaatian ja inklusion termein. Käytännössä kuitenkin Suomessa on edelleen erityiskouluja, erityisluokkia ja jopa laitoksia, joissa kehitysvammaiset ihmiset pysyvästi asuvat ja käyvät kouluakin.

2.2 Kolmiportainen tuki perusopetuslakiin 1.1.2011

2.2.1 Lakimuutoksen taustalla erityisopetuksen strategia

Erityisoppilaiden määrä oli jatkuvasti kasvanut Suomessa 1990-luvulta lähtien ja muutosta kehitykselle ei ollut näköpiirissä. Opetusministeriö asetti vuonna 2006 työryhmän luomaan esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategian. Työryhmä sai työnsä valmiiksi syksyllä 15.11.2007 ja päätti esittää erityisopetuksen uudistuksia, jonka olennaisin osa olisi koulussa annettavan tuen jakaminen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Työryhmä halusi siirtää erityisopetuksen painopisteen varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan (Erityisopetuksen strategia 2007). Erityisopetuksen strategiassa (2007) varhaista tukea ja ennaltaehkäisevää toimintaa vahvistamaan luotiin käsite ”tehostettu tuki”, joka sijoitettiin aiemmin käytössä olleessa kaksiportaisessa tuen mallissa yleisen ja erityisen tuen väliin. Tehostetun tuen haluttiin vahvistavan oppilaiden oppimista ja kasvua sekä ehkäisevän ongelmien monimuotoistumista. (Erityisopetuksen strategia, 2007; Huuhtanen 2011, 110)

Opettajien osaaminen oli huomioitu myös erityisopetuksen strategiassa. Strategia sisälsi ehdotuksia sekä opettajakoulutuksen että opettajien täydennyskoulutuksen järjestämiseksi. Strategiassa todetaan muun muassa, että *täydennyskoulutuksissa tulee tarjota luokan-, aineen- ja erityisopettajille työtapoja, jotka edistävät lähikouluperiaatteen toteutumista ja yhteisöllistä koulukulttuurin kehittämistä.* Toisaalta strategiassa sanotaan myös, että *kurssimuotoinen täydennyskoulutus ei aina tuota parhaita mahdollisia tuloksia eikä vaikuttavuutta työyhteisön tasolla ja jatkossa olisi mietittävä, miten edistetään työyhteisöjen omaa tiedonhankintaa ja*

kehittämistyöt. (Erityisopetuksen strategia 2007,63) Opettajien osaamisen ja koulukulttuurin kehittämisen vastuuta suunnattiin siis myös kuntien ja koulujen sisäiselle kehittämistyölle eikä pelkästään formaalille koulutukselle.

Opetusministeriö myönsi 233 kunnalle vuonna 2008 tehostetun ja erityisen tuen rakenteiden ja toimintamuotojen suunnitelmiin erityisavustusta, jossa tuli ottaa huomioon moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö. Opiskelun rakenteiden suunnittelussa oli otettava huomioon toimintamuodot ja menetelmät, joilla voitiin taata oppilaille riittävät tukitoimet. Tärkeää oli myös se, että kunnat ja koulut kehittivät opettajien täydennyskoulutusta suunnitelmallisesti. Erityisopetuksen strategian pohjalta ja osana perusopetuksen laadun parantamiseen tähtäävää kehittämistyötä opetusministeriö käynnisti vuonna 2008 tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan. Kehittämistoiminnasta käytettiin aikaisemmin myös lyhennettä KELPO. Sen tavoitteena oli jalkauttaa uusi erityisopetuksen strategia paikalliselle tasolle. (Opetushallitus 2012; Opetushallitus 2010, 13-14)

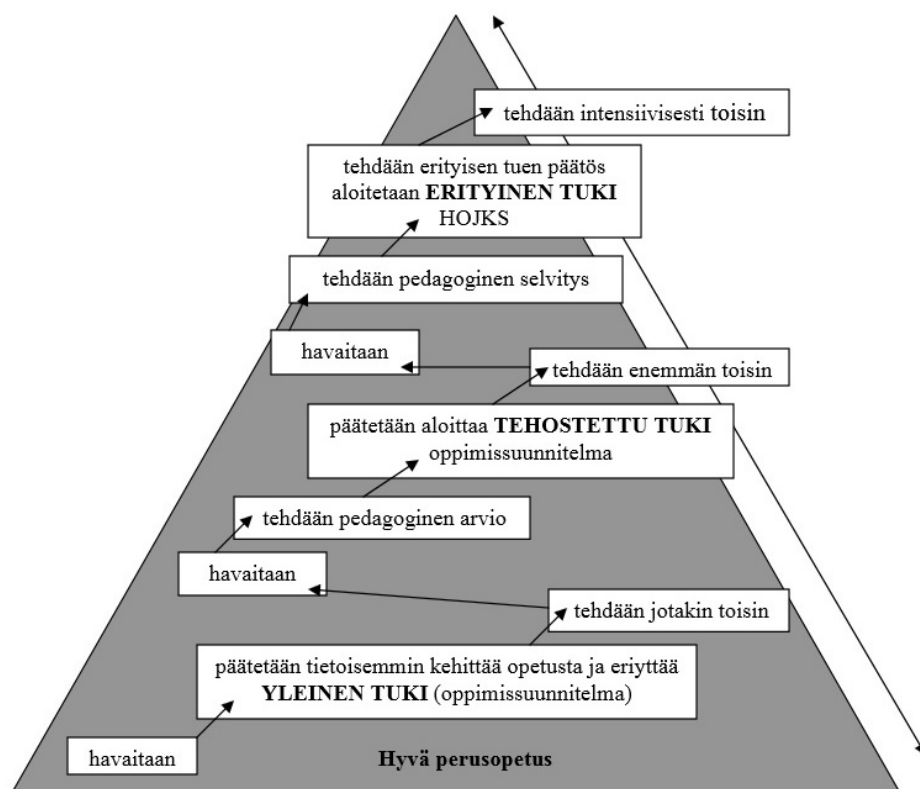
2.2.2 Kolmiportainen tuki

Erityisopetuksen strategiassa esitettyjen kehittämis ehdotusten pohjalta päädyttiin tekemään muutoksia perusopetuslain oppilaan tukeen, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviin kohtiin. Kyseiset lain muutokset hyväksyttiin 24.6.2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Uudistunut perusopetuslaki astui voimaan 1.1.2011. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2 toteaa kolmiportaisesta tuesta seuraavasti:

”Perusopetuslain muutosten 642/2010 keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Tavoitteena oli myös lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa nykyisin käytössä olevia tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tuki vahvistuu asteittain siten, että opetuksen yhteydessä annettavaa, lyhytaikaista yleistä tukea vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tehostettu tuki käsittää aikaisemminkin käytössä olleet tukimuodot, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollollinen tuki ja erilaiset pedagogiset ratkaisut. Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien

kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä. Erityisen tuen ja sen osana erityisopetuksen järjestäminen tulee kyseeseen siinä tapauksessa, kun oppilasta ei voida tukea riittävästi tehostetulla tuella. Tämä selkiyttää edellytyksiä erityisen tuen ja erityisopetuksen antamiseksi. Erityistä tukea saavan oppilaan opetus riittävine tukitoimineen järjestetään oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista.”

Kolmiportaisen tuen kuviossa (kuvio 1) ilmenee tukimuotojen vaiheittainen porrasmainen eteneminen. Oppilaan tuen tarvetta arvioidaan jatkuvasti ja tuen portailla edetään yleisen tuen suunnitelmallisesta, mutta kevyestä tuesta intensiivisempiin tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mikäli yleisen tuen toimintamuodot eivät riitä, oppilaalle suunnitellaan ja annetaan tehostettua tukea. Jos tehostetun tuen toimet havaitaan riittämättömiksi, voidaan oppilaalle antaa erityistä tukea. Tuen intensiteetti kasvaa, mitä ylemmäs tukimuodoissa edetään. Mikäli tukimuodoille ei ole enää tarvetta, voi samoja tuen portaita palata myös alaspäin. (Laatikainen 2011, 23)



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki. (Oja 2012, 47)

Seuraavaksi käyn läpi pääpiirteittäin mitä kolmiportaisen tuen tukimuodoilla, yleinen-, tehostettu ja erityinen tuki, tarkoitetaan.

Yleinen tuki

Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille, jotka kohtaavat koulunkäynnissään ja oppimisessaan ongelmakohtia. Yleisen tuen tarpeen arviointi ja tuen antaminen sitä tarvitseville oppilaille kuuluvat näin ollen jokaisen opettajan työhön (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 9–11). Opetushallituksen (2010, 12) mukaan yleisen tuen muotoja ovat esimerkiksi opetusryhmien muuntelu oppilaille sopivammiksi sekä opetuksen eriyttäminen oppilas- tai ryhmäkohtaisesti. Oppilasta voi myös tukea oppilaanohjauksen ja apuvälineiden avulla (Huhtanen 2011, 109).

Opetushallituksen (2010, 13) mukaan yleisen tuen piiriin kuuluvat niin tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus kuin oppimisen etenemisen suunnitteleminen etukäteen. Opettajan apuna luokkatilassa voi olla avustaja tai koulunkäyntiohjaaja, joka tukee oppilaan tai koko opetusryhmän selviämistä opetussuunnitelman vaativalla tasolla. Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhojen tehtävänä on myös olla osa yleistä tukea ja tarjota tuen tarvetta vastaavaa toimintaa. Laatikaisen mukaan (2011) yleistä tukea helpottaa opettajien välinen yhteistyö. Samanaikaisopetus onkin suosittu yleisen tuen muoto. (mt., 26)

Yleisen tuen perusluonne on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevä (Oja 2012, 45). Yleisen tuen vahvistaminen ennen tehostettuun tukeen siirtymistä mahdollistaa tukea tarvitsevalle oppilaalle esimerkiksi tukiopetusjakson jossakin tietyssä aiheessa. Näin tuki saadaan nopeasti ja lapsi ei välttämättä tarvitse tukipalveluita myöhemmin. Tällaisesta toiminnasta käytetään termiä varhainen puuttuminen tai varhainen tuki (Huhtanen 2011, 40–41). Yleinen tuki pyritäänkin pääsääntöisesti antamaan oppilaalle kokonaan yleisopetuksen puolella. Tarkoitus on puuttua oppilaan kohtaamiin pulmiin mahdollisimman varhain, jotta ne eivät ehdi kasvaa hallitsemattomiksi. Tätä kutsutaan varhaiseksi puuttumiseksi. (Takala, 2010, 22)

Tehostettu tuki

Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, ja jolle yleinen tuki ei ole riittävää, on annettava tehostettua tukea. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostetun tuen avulla tuetaan suunnitelmallisesti oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä ja tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. (Opetushallitus 2010, 14)

Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten kokonaisuutena ja se perustuu oppilaalle laadittuun pedagogiseen arvioon oppilaan tuen tarpeesta. Pedagoginen arvio tarkoittaa kokonaisvaltaista selvitystä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanteesta. Pedagoginen arvio pitää sisällään tiedot siitä millaisia tukimuotoja on käytetty ja miksi siirtymistä tehostetun tuen piiriin pidetään tarpeellisenä. Sen päätehtävänä on selvittää tehostetun tuen tarve, suunnata ja tarvittaessa muokata tukea sekä arvioida tehostetun tuen toteutumista ja vaikutuksia oppilaaseen (Koulutuksen arviointikeskus 2014). Arviossa tulee näkyä oppilaalle aiemmin annetun tuen määrä ja arviointi tuen vaikutuksista oppilaan koulunkäyntiin. Pedagogisesta arviosta ilmenee oppilaan oppimisvalmiuksien taso ja mahdolliset erityistarpeet. Lisäksi arviossa on kerrottava milloin ja millaisilla tukitoimilla oppilaan oppimista pyritään jatkossa tukemaan. (Opetushallitus 2010, 13) Oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä laativat kirjallisen pedagogisen arvion. Tarvittaessa, ja etenkin silloin kun kyse on oppilaan hyvinvointiin ja kokonaiskehitykseen liittyvistä ongelmista, arvion laatimisessa käytetään myös muita asiantuntijoita. (Opetushallitus 2010, 15)

Tehostettuun tukeen laadittavan oppimissuunnitelman tehtävänä on taata oppilaalle mahdollisimman hyvät edellytykset edetä opinnoissa (Opetushallitus 2010, 18–20).

Oppimissuunnitelman avulla suunnitellaan ja seurataan oppilaan tukea ja siihen kirjataan tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arviot hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. (Takala, 2010c, s. 22.) Oppimissuunnitelma helpottaa opettajien työtä ja antaa pohjan arvioinnin järjestämiselle. Pedagogisesta arviosta poiketen oppimissuunnitelma sisältää yksityiskohtaisempaa tietoa opetuksen järjestämisestä käytännössä ja siihen kirjataan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet työskentely- ja vuorovaikutustaidoissa sekä oppimisessa ja koulunkäynnissä. (Huhtanen 2011, 123)

Erityinen tuki

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi yleisen- ja tehostetun tuen toimilla. Erityisen tuen tehtävä on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Erityinen tuki pohjautuu oppilaasta tehtävään pedagogiseen selvitykseen, erityisen tuen päätökseen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS). (Opetushallitus 2010, 15-17)

Opetuksen järjestäjän on ennen erityisen tuen päätöstä kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa ja tehtävä oppilaasta kirjallinen pedagoginen selvitys. Käytännössä opetuksen järjestäjä hankkii oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä. Lisäksi tarvitaan selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta, joka laaditaan moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä. Pedagogiseen selvitykseen rekisteröidään myös tarve oppiaineiden yksilöllistämistä. Pedagogisen selvityksen lisäksi erityisen tuen päätöksen valmistelemiseksi tulee tarvittaessa hankkia muita lausuntoja, kuten psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai vastaava sosiaalinen selvitys. Näiden selvitysten perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion ja päätöksen oppilaan erityisen tuen tarpeesta. (Opetushallitus 2010, 15-17, 37)

Erityisen tuen päätös tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä (Opetushallitus 2010, 16). Erityisessä tuessa oppilaan tuen tarpeisiin voidaan vastata kaikilla perusopetuksen tukimuodoilla. Erityinen tuki voidaan järjestää myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, jolloin oppivelvollisuus alkaa vuotta aiemmin ja kestää 11 vuotta. (Opetushallitus 2010, 14, 29) Erityinen tuki voidaan järjestää joko osa-aikaisella erityisopetuksella, erityisluokalla tai erityiskoulussa (Takala, 2010, 22–23).

2.3 Kouluinkluusion onnistumisen edellytyksiä

Inklusio on käsitteenä vaikea määritellä ja samoin tietysti myös kouluinkluusio. Kouluinkluusion onnistuminen on hyvin kontekstisidonnaista. Ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa kouluinkluusiota. Ei ainakaan siten, että se toimisi yhtä tehokkaasti kaikissa organisaatioissa. Tutkimusten pohjalta voidaan kuitenkin löytää yhteisiä tekijöitä ja näkemyksiä menestyksekkään kouluinkluusion toteuttamisen taustalla.

”Inklusio, kuten mikä tahansa tavoite, on vaikea saavuttaa, jos toteuttajat eivät sitä halua, eivätkä työskentele sen eteen. Tyypillisesti sellaiset koulut, koulupiirit ja osavaltiot, jotka vastustivat inklusiota, onnistuivat kehnosti sen toteuttamisessa.” (Biklen, 2001).

Näin toteaa Biklen tutkimustuloksissaan ensimmäisistä kokemuksista kouluinkluusiosta Yhdysvalloissa. Biklen (2001, 111) kertoo kokemuksia jo 1970-luvulta lähtien kouluinkluusiota pitkälle kehittäneestä Yhdysvaltalaisesta Syracusen koulupiiristä. Keskeisiksi asioiksi onnistuneessa

kouluinklusiiossa nousi oppilaiden joustava ryhmäytyminen ja opettajien yhteistyö, sekä yleensä yhteistoiminnallisuuden ja tiimityöskulttuurin korostaminen niin aikuisten kuin lastenkin kesken. Koulun työyhteisössä moniammatillinen yhteistyö on korostunut palaverikäytännöissä sekä todellisissa kasvatus- ja opetustilanteissa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus esittää raportissaan (2009) suosituksia inklusiivisen koulutuksen edistämiseksi. Kehittämiskeskus näkee tärkeimmiksi osa-alueiksi inklusiivisen laadun kehittämisessä koulutuksen saavutettavuuden, opettajien inklusiivisen koulutuksen, kouluorganisaation inklusiota edistävän toimintakulttuurin, eri alojen ja asiantuntijoiden muodostamat inklusiota edistävät tukirakenteet, rahoituspolitiikka ja rakenteet eli resurssointijärjestelmät ja koulutuspoliittiset linjaukset. Takalan (2010) mukaan ideologiset lähtökohdat, rahalliset seikat, lapsen etu, opetuksen järjestäjän etu tai vallalla oleva käsitys ovat aina sanelleet, miten ja missä lapsia on opetettu. Inklusiio on ajattelutapa, ei pelkästään lähikouluperiaate. Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa inklusiivisen opetuksen mallia, vaan mallit räätälöidään aina kulloisenkin tilanteen ja tarpeen mukaan. (mt. 13) Inklusiivisen koulun kehittäminen on jatkuva prosessi, mikä vaatii koululta ja resurssien jaolta paljon joustavuutta ja jatkuvaa arviointia. Arvioinnissa ei voi keskittyä vain oppilasmäärien tai diagnoosien arviointiin vaan myös opettajien osaamiseen ja vahvuuksiin sekä saatavilla oleviin avustajiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102)

Erilliset erityisopetuspalvelut Suomessa johtuvat osittain juuri opettajakeskeisestä opetuskulttuurista. Jotta koulussa pystyttäisiin kohtaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita nykyistä paremmin, opettajien täytyy siirtyä yksin tekemisen kulttuurista yhteistyön kulttuuriin. (Naukkarinen 2000, Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002) Useiden tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat hyvin varauksellisesti inklusiion tavoitteluun. Opettajat ovat hyvin yksimielisiä, että nykyisillä resursseilla ei pystytä huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. (Moberg & Savolainen 2009, 94)

Moberg & Savolainen (2009, 97) esittelevät Lipsky & Cartner (1997), Schaffner & Buswell (1997) ja Naukkarisen (2001) tutkimusten pohjalta kaikille yhteisen koulun ja kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen edellytyksiä.

- sitoutuminen yhteisen koulun filosofiaan ja sen arvopohjaan
- vahva johtajuus
- erilaisuuden arvostaminen
- yhteistyö ja henkilökunnan roolien muuttuminen
- tukiverkoston käyttö

- vanhempien osallistuminen
- yksilöllinen oppilasarviointi
- tasokkaat tavoitteet
- joustavasti toimivat erilaiset oppimisympäristöt koulun sisällä
- riittävä rahoitus

Teittisen (2005, 9) mukaan inklusion käsitettä ei voi ilman kontekstualisointia suoraviivaisesti suhteuttaa siihen, mikä on hyvää tai huonoa. Tätä taustaa vasten Teittinen toteaa, että inklusiota tarkasteltaessa on otettava huomioon mihin inklusiolla pyritään, mistä näkökulmasta ja ettei ole olemassa täydellistä inklusiota. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 205-206) tutkimuksen mukaan keskeistä inklusiokehityksessä on se, minkä ideologian mukaan muutosta lähdetään viemään eteenpäin. Tehdäänkö muutosta integraatioideologiasta käsin, jolloin oppijoiden tulee ansaita paikkansa seuraavalla tukiportaalla, esimerkiksi yleisopetuksen luokassa? Vai lähdetäänkö liikkeelle inklusioidologiasta, jossa kaiken lähtökohtina ovat oppijoiden moninaisuus ja yhdessä oppimisen arvo? Tällöin kenenkään ei tarvitse ansaita paikkaansa erikseen, sillä kaikilla on jo paikka yhteisessä oppimisen ja kasvamisen kentässä. Huomio kiinnitetään yksilöiden ominaisuuksien sijaan koulun kulttuuriin, ympäristön sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, niiden muokkaamiseen ja muutoksen tukemiseen.

Kouluinklusioidologian kääntöpuoli on käytännön toteutus. Takala (2010, 17) mainitsee, että tutkimuksien mukaan Saksassa, kuten monessa muussakin maassa, on tavoiteltu inklusiota sulkemalla erityiskouluja. Käytöshäiriöisiksi nimetyt lapset ja nuoret palautettiin tavallisiin kouluihin inklusion ”pelastussanoman” siivittämänä, mutta palveluja ei ollutkaan tarpeeksi tarjolla. Tästä tuloksena yhä useampi syrjäytyi. Huonosti ja ilman resursseja toteutettu inklusio voi siis myös syrjäyttää.

2.4 Koulun johtaminen kehittyvässä kouluinklusiiossa

”Muutosjohtaminen on kuin artistin työtä, jossa voidaan kuvata tekniikka ja työskentelytapa, mutta itse työ ja lopputulos on aina rehtorin ja työyhteisön näköisiä. Tarvitaan siis aitoa innostusta johtaa koulua kohti parempaa tulevaisuutta.” Willman (2012, 182)

Yhteiskunnan kehittyminen inklusiiviseen suuntaan on valtavan laaja muutosprosessi, jonka osa-alueet vaikuttavat kaikki toisiinsa. Perusopetuksella on kasvatus – ja opetustehtävänsä takia

luonnollisesti keskeinen rooli muutoksessa. Koulujärjestelmässä muutosjohtaminen tarvitsee aina ohjeistuksia, säädöksiä ja lakeja sekä niiden jalkauttajia ja toteuttajia. Yksittäisen koulun muuttuminen inklusiiviseen suuntaan on seurausta monista asioista ja tässä kappaleessa tarkastellaan johtamisen roolia kouluinklusion kehityksessä ja koulukulttuurin muutoksessa.

Rehtorin tehtävä on olla muutosta käynnistävä ja suuntaava voima, mikä edellyttää sisäistynyttä ymmärrystä muutoksen kohteena olevasta asiasta ja muutoksen käytännön toteuttamisesta. Muutosjohtaminen on kykyä ottaa vastuuta muutoksesta, tehdä päätöksiä, viedä asioita käytäntöön sekä arvioida muutoksen vaikutuksia. Näiden valmiuksien jatkuva kehittäminen on johtamisen ja koulun muutoksen keskeinen osa. (Willman 2012, 164-166) Koulutuspoliittiset muutokset, sääntelyn vähentäminen ja päätöksenteon hajauttaminen, ovat korostaneet rehtorin roolia muutosten vauhdittajan tai hidastajana. Useiden tutkimusten mukaan koulun johdon näkemys koulun kehittymisen suunnasta on merkittävin tekijä muutoksen toteuttamisen ja mahdollistamisen tiellä. (Liusvaara 2010, 187)

Fullan (1994) ja Saloviita (2009) näkevät, että koulun johtaja on avainasemassa koulun kehittämisprojektin onnistumisessa. Johtajan on hyvä tiedostaa, että muutosprosessiin kuuluu jonkin verran painostusta, mutta ennen kaikkea paljon kannustusta. (Pöytäri 2010, 151) Koulujen kehittämisprojektit ovat hankalia johtamisen näkökulmasta. Pelkästään teknisin keinoin muutosprosessi ei onnistu, vaan kehittämisprojektien onnistumisen taustalla on koulun kaikkien jäsenien sisäinen uudistuminen. (Lahdes 1992, 123)

Willman (2012) korostaa muutoksen johtamisessa yhteistoiminnallista työskentelytapaa, jossa kouluyhteisöä sitoutetaan muutokseen yhteisillä keskustelu – ja kehittämisfoorumeilla (esimerkiksi tiimeillä), yhteisesti laadituilla tarkkoilla tavoitteilla ja suunnitelmilla, työnjaolla ja arvioinnilla. Willmanin mukaan kolmiportainen tuki merkitsee eri asioita kouluyhteisön jäsenille ja koulun ulkopuoliselle asiantuntijaverkostolle. Rehtorin tehtävä muutoksessa on käynnistää yhteisen ymmärryksen etsiminen auttamalla kouluyhteisön jäseniä jäsentämään näkemyksiään muutoksen tarpeista ja tavoitteista ja luoda niiden pohjalta edellytykset yhteiselle tavoite- ja tahtotilalle. (Willman 2012, 161-179).

Käytännön työkalujen kehittäminen ja niiden käytön vakiinnuttaminen on kolmiportaisen tuen toteutumisen kannalta oleellista. Erityisopettaja tai opettaja voi kokea, ettei vuosien aikana syntyneellä ammatillisella kokemuksella ole enää merkitystä tai tarvetta tuen käytäntöjen muuttuessa. Rehtorilla on oltava aikaa sille, että ihmiset voivat purkaa tuntojaan ja saavat vastakaikua työhön liittyviin kysymyksiin. Tuen järjestämiseen osallistuu opettajien lisäksi mm. koulunkäynninohjaajat ja oppilashuoltohenkilöstö. Tämä tuo johtamiseen erilaisten

ammattikulttuurien yhteensovittamisen haasteen. Lisäksi Suomessa perinteinen opettajien autonominen asema voidaan kokea uhatuksi. Keskeinen lähtökohta moniammatillisessa työssä on osaamisen hyödyntäminen ja sen kohdentaminen oppilaan tuen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Huomion kiinnittyessä osaamiseen, voidaan ammatillista erilaisuutta pitää positiivisena mahdollisuutena. (Willman, 2012, 181-182) Willman (2012, 185) näkee, että opettajan työ koostuu monista arjen tapahtumista, joita hän pyrkii hallitsemaan oman pedagogisen ajattelunsa avulla. Rehtorin tehtävä on toimia samoin yhteisön tasolla ja tuottaa kouluyhteisön arkeen eheyttä yhteisellä tavoitteenasettelulla, toimintamalleilla ja rakenteilla.

Takala (2010) ehdottaa jaetun johtajuuden näkökulmaa yhdeksi ratkaisuksi koulun erityisopetusta koskevissa asioissa. Johtajuus voi vaihdella koulun johtajan ja erityispedagogin välillä erityispedagogisissa kysymyksissä asiantuntijuuden mukaan. Jakamalla vastuuta ja johtajuutta yhden kuorma kevenee. Jaettu johtajuus voi parhaimmillaan muuttua osallistavaksi johtajuudeksi. Tällöin johtajuutta voi kantaa kuka kulloinkin. Takala puhuu oman työn johtamisesta, johon kuuluu omien vahvuuksien ja rajojen tunteminen. Omalta mukavuusalueelta pois siirtyminen vaatii työntekijältä venymistä, mutta toisaalta se myös kehittää, kunhan ei ole jatkuvasti stressitasolla. Takalan mukaan esimiehen on tultava apuun jos työntekijä on jatkuvissa äärimmäisen stressaavissa tilanteissa, joita erityisopetuksessa tulee vastaan. (Takala 2010, 116-119).

Tämän tutkimuksen kannalta yksi kiinnostava osa-alue inklusiivisen koulun kehittymisessä on opettajien ja koulun johdon perus-, ja täydennyskoulutus. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen selvityksen (2009) mukaan opettajilla tulisi olla inklusiivisen ympäristön edellyttämät tiedot ja ymmärrys, taidot ja pätevyyydet, sekä arvot ja asenteet. Keskeisenä asiana pidetään myös oppilaitosten ja koulutusorganisaatioiden johdon kouluttamista. Johtavissa tehtävissä olevien koulutuksessa tulisi huomioida johtamistaidot ja inklusiivisen koulutuksen arvojen ja käytäntöjen ymmärryksen kehittäminen. (Watkins, 2009. 17-18)

Inklusion kehittyminen vaatii taustalle oppilaitoksen/koulutusorganisaation johdolta vision, johon sisältyy selkeä näkemys koulun kehittämisestä, sekä erilaisten tarpeiden täyttämisen vastuista. Kaiken kaikkiaan tavoitteena on inklusiivisten asenteiden mukaisen toimintakulttuurin luominen oppilaitokseen ja tässä koulun johtaja nähdään keskeisessä roolissa. Koulutusalaalla johtotehtävissä toimivilla, niin kansallisella ja alueellisella kuin yhteisön ja organisaationkin tasolla, on tärkeä rooli inklusiota kehittävien linjausten tulkitsijoina ja toimeenpanijoina. (Watkins, 2009.

18) Fullan (2001) näkee rehtorin *portinvartijan* asemassa; hän on välittäjänä opettajien ja koulun ulkopuolelta tulevien ideoiden ja toimijoiden välillä (Fullan, 2001, 137).

Rehtorin inklusiiviseen näkemykseen perustuva johtamistyyli on tutkimustulosten mukaan osallistavan opetuksen onnistumisen kannalta ratkaiseva tekijä, sillä rehtorin työnkuvaan kuuluu käynnistää koulussaan inklusiota edistäviä uudistuksia ja projekteja. Näihin kuuluvat strateginen ohjaus, tiimityön kehittäminen opetuksessa ja hänen tulee valvoa, että nämä uudistukset kehittävät inklusiivista opetusta ja edistävät sen olennaisia periaatteita. Tärkeäksi nähdään myös taloudelliset resurssit. Rehtorilla pitäisi mahdollisuuksia osoittaa taloudellisia voimavaroja omien päätösten tueksi. (Meijer & Walther-Muller 2002, 9–10, 13–16; Watkins 2003, 18–19; Meijer, Soriano & Watkins 2003.) Martinmäki ja Klemelä (2004, 233) näkevät rehtoreiden huolenaiheena inklusiivisessa kehittämistyössä opettajien jaksamisen ja resurssien riittävyyden. Jokaisella koululla on opetushallinnon tuki, joka antaa mahdollisuuden toteuttaa itsenäisesti inklusiota. Vuoden 1990 opetussuunnitelman sisällöt sallivat kuntien ja koulujen itsenäisen päätöksenteon toteuttaa omassa koulussaan inklusiota ja sulauttaa (eli integroida) erityisopetuksen sekä yleisopetuksen luokat keskenään. Historiallisen analyysin mukaan usein yksityishenkilöt ja -järjestöt ovat ratkaisevasti edistäneet integraatiota ja parantaneet vammaisten ja poikkeavien asemaa yhteiskunnassa. (Ihatsu 1995, 9–14; Vuolle 1993, 14–15, 19) Sage (1996, 112) korostaa myös rehtorin tärkeää roolia inklusiivisen toimintakulttuurin luomisessa. Rehtori voi omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään rohkaista yhteistoiminnallisuuteen sekä luoda ilmapiirin, jossa hyväksytään kaikki oppilaat. Samoilla linjoilla on O'Brien & O'Brien (2000, 37), jotka nostavat rehtorin näkemyksineen päävastuuseen kouluinklusion vaatimusten huomioimisessa ja toteutuksessa sekä siinä, millaiseksi koulu tulee muuttumaan. Sagen (2000, 115) mukaan koulun johdon ei kannata tuoda inklusiota voimalla ja pakottamalla, vaan rohkaisemalla koulun henkilöstöä kohti inklusiivista kulttuuria.

Jotta kaikkien oppilaiden opetusta voidaan toteuttaa, inklusio asettaa omat vaatimuksensa myös rehtoreille. Rehtorin tulee tarjota opettajille tukea heidän oppiessa uusia opetuksellisia tapoja, luoda merkitykselliset suhteet jokaiseen koulun oppilaaseen, kehittää opettajien kanssa koko koulun kattava lähestyminen kurinpittoon, auttaa koulua kokonaisuudessaan muuttumaan ja ylläpitämään tukevaksi ja huolehtivaksi yhteisöksi. (Shaffner & Buswell 2000, 51) Huhtanen (2011, 80) painottaa myös sitä, että rehtorien tulisi kääntää ajatus inklusiosta koskemaan ja hyödyntämään kaikkia oppilaita, ei ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Rehtorin rooli näyttyy inklusion osalta hyvin merkittävänä. Inklusiivisen koulun kehittämisessä myös rehtorit kaipaavat tukea itselleen. Rehtorit tarvitsevat siinä missä opettajatkin täydennyskoulutusta oppilaiden erityisten

tarpeiden kohtaamiseen (Opetusministeriö 2007, 16). Ainscowin (2006, 138) mukaan useimmat rehtorit arvostavat verkoston toimintaa, jossa he pystyvät keskustelemaan samankaltaisessa tilanteessa olevien, vertaisryhmien, kanssa haasteistaan ja ongelmistaan.

Hargreaves (2005) ja Fink & Stoll (2005) ovat päätyneet seuraavaan näkemykseen:

Jos kouluorganisaatiota halutaan kehittää perusopetuslain ja opetussuunnitelman suuntaisesti, pelkät rakenteelliset muutokset eivät riitä, vaan muutoksen on lähdettävä syvältä kouluorganisaation toimintakulttuurin ytimestä. On uskallettava hypätä ”kuiluihin”, joissa ovat yksilöiden ja yhteisöjen tunteet. Inklusioprosessin eteneminen on systeeminen, koko koulua ja sen organisaatiokulttuuria koskeva muutos, joka murtaa koulun modernia tilaa ja järjestystä. Inklusiokehitys voi lähteä liikkeelle ja edetä yksittäisissä luokissa yksittäisinä opetusjärjestelyinä, mutta koko koulun toimintakulttuuriksi inklusio voi kehittyä vain tietoisien toiminnan kautta. Tällöin johtamisen merkitys koko koulun muutosprosessissa korostuu. (Seppälä-Pänkäläinen 2009,197-204)

3 OSAAMINEN JA OSAAMISEN JOHTAMINEN PERUSOPETUKSESSA

3.1 Ammatillinen osaaminen

3.1.1 Osaamisen määrittelyä

Osaamisella on ihmiselle monia merkityksiä. Sen varassa ihminen selviytyy elinympäristössään ja esimerkiksi työtehtävissään sitä sujuvammin ja luotettavammin, mitä paremmin hän osaa. Osaamisen kautta ihminen saa muilta arvostusta ja sen myötä oman paikkansa sosiaalisissa yhteisöissä. (Viitala 2006, 112) Osaamisesta yksilötasolla puhutaan ainakin englanninkielestä tulleilla käsitteillä taidot (skills), pätevyys ja kyvykkyys (competencies, capabilities). Työtehtävien edellyttämistä valmiuksista on viimeisten vuosien aikana vakiintunut käyttöön sana ”kompetenssi”, jonka vastineeksi Viitala mainitsee suomen kielessä sanan ammattitaito. (Viitala 2006, 113) Hanhisen (2010, 48) mukaan osaamisen (*competence*) englanninkielinen sanakirjakäännös on ”to perform some task”. Ihminen voi tietää jonkun asian, mutta ei osaa välttämättä tehdä tai toteuttaa sitä. Toisaalta ihminen ei voi myöskään osata, jos ei tiedä kuinka toimia. Hanhinen määrittelee usean tutkimuksen perusteella osaamisen olevan tietojen ja taitojen yhteen nivoutumista ja niiden soveltamista käytäntöön. Osaamiseen liittyy olennaisesti taito muuttaa tiedot ja taidot toiminnaksi. Osaaminen ei ole tietoa (knowledge) päätetilana, vaan aktiivista ja dynaamista tietämistä (knowing), jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhtyvät.

Raasumaa (2010) esittelee väitöskirjassaan Veran ja Crossanin (2005) näkemyksiä osaamisen käsitteen määrittelystä. Heidän mukaansa osaamisen käsitteen perusteet löytyvät tietoteoriasta. Osaamisen tarkastelussa tiedon ja osaamisen käsitteet kulkevat tiiviisti käsi kädessä. Siksi myös osaaminen on pääasiallisesti tiedollinen käsite, joka sisältää yksilöiden hallitsemat tosiasialliset tiedot ja taidot (Vera & Crossan 2005, 126). Osaamiseen liittyvää tiedon prosessointia kuvataan

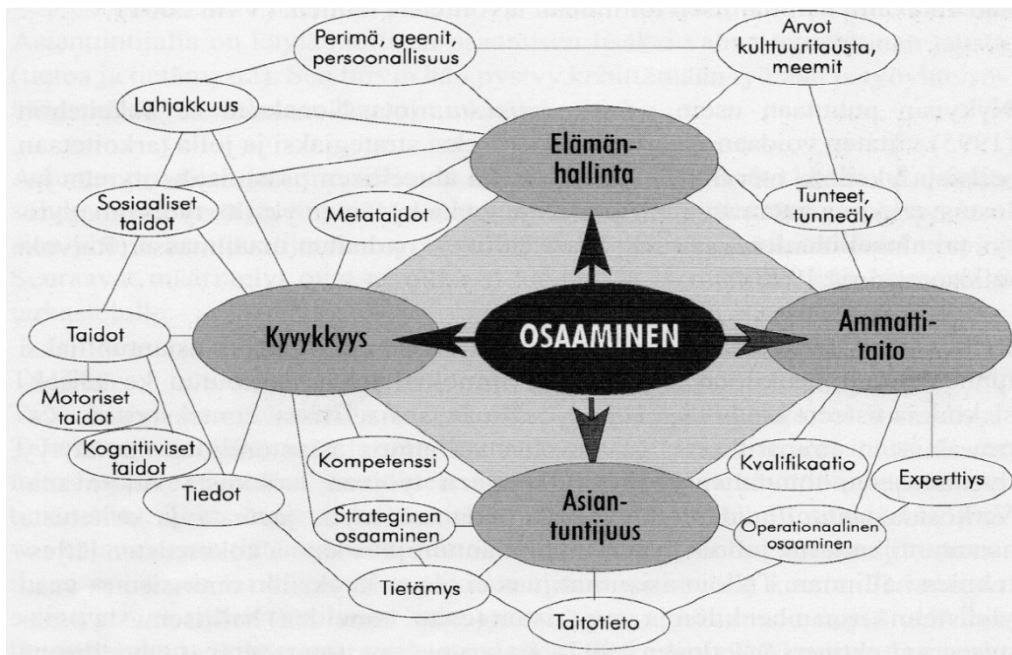
useissa lähteissä käsitteellä tietäminen. Veran ja Crossanin (2005) mielestä tietäminen on käytäntöä, jossa osaaminen on kiinteä osa käytännöllistä toimintaa. Samalla tietäminen on pääasiallisesti käyttäytymisenä ilmenevää osaamista eli tietojen ja taitojen soveltamista toiminnassa. (Raasumaa 2010, 25) Tietämisen voi toisaalta nähdä myös tietynlaisena ihmismielen toimintona, joka eroaa uskomisesta, tahtomisesta, tuntemisesta ja toivomisesta. Ihmisen tietäessä jostakin asiasta jotain hänen mielensä toimii eri tavoin kuin toivoessa tai tahtoessa. Tietäminen on lähinnä tiedon muodostamista ja hallussa pitämistä. Tietäessä yksilön mieleen muodostuu ajatuksellinen suhde sekä tietoon että maailmaan, jossa tieto on olemassa. Samalla tietäminen voidaan ymmärtää mielen toiminnaksi, jossa muodostetaan, perustellaan tai sovelletaan tietoa. (Kotkavirta 1999, 19–23)

Työssä osaamisella tarkoitetaan työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa, ja niiden soveltamista käytännön työtehtäviin (Virtainlahti 2009, 23). Ruohotien (2000, 296) mukaan tieto tai osaaminen ei sinällään tee tai tuota mitään. Ne saavat hänen mielestään arvonsa vasta sitten, kun niitä käytetään ja sovelletaan jonkin tavoitteen toteuttamiseen. Sydänmaalakka (2004, 150) on myös samoilla linjoilla. Osaaminen näkyy konkreettisessa toiminnassa ja todellisesta osaamisesta voidaan puhua vasta kun jotakin sovelletaan käytäntöön. Hänen mukaansa osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista, asenteista, kokemuksista ja kontakteista. Sydänmaalakka näkee osaamisen myös oppimisprosessin tuloksena. Osaaminen on uuden oppimista ja vanhan poisoppimista. Viitala (2006, 115) sanoo asenteiden heijastavan yksilön arvostuksia ja motivaation antavan toiminnalle suunnan ja voiman. Molemmat ovat tärkeitä sen kannalta, miten yksilö käyttää omaamia tietoja ja taitoja käytännössä. Kauhanen (2009) mainitsee myös osaamisen yhteydessä arvot ja asenteet. Ne ovat hänen mukaansa kiinteä osa ihmisen osaamista. Kauhanen tuo osaamisesta tutkimukseni kannalta mielenkiintoisen näkökulman esiin. Hänen mukaansa arvot ja asenteet kertovat siitä, onko ihminen halukas ja motivoitunut pitämään yllä omaa osaamistaan, ja miten ihminen sopeutuu työpaikan muutoksiin. Kauhanen perusteleekin arvojen ja asenteiden tärkeyttä sillä, että asenteiden muuttaminen on tunnetusti vaikeampaa kuin työntekijän osaamisen kehittäminen. (mt.,48) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osaamista perusopetuksessa ja sen johtamista kolmiportaisen tuen vaatimuksissa. Tutkielmassani kolmiportaisen tuen vaatimus on lakisääteinen konkreettinen muutos opettajan työhön ja lain toteuttamiseen kouluilla liittyy omankin opettajakokemukseni mukaan paljon asenne- ja arvokysymyksiä.

Ammatillisen osaamisen terminologia tuntuu olevan Suomessa vakiintumatonta ja kirjallisuudessa näkökulmia eri käsitteiden käytölle riittää. Viitaten edelliseen kappaleeseen osaamisen käsitteelle voi löytää yhdistävänä piirteenä eri lähteissä kuitenkin sen, että osaamiseen liitetään yleensä eri osa-alueita soveltava näkökulma. Osaamista ei ole pelkät tiedot ja taidot

sinällään vaan vasta niiden soveltaminen käytäntöön. Toisaalta osaamisesta voidaan puhua myös muillakin elämänalueilla kuin ammatissa toimiessa. (Helakorpi 2005, 56) Omassakin tutkimuksessani keskeisinä esiintyvät käsitteet osaaminen, organisaatio, oppiminen ja johtaminen ovat Soinin (1995) mukaan perusteellisesti käsiteltynä erittäin laajoja. Niitä on käytetty eri tieteenoilla, joten ne voidaan näin ollen ymmärtää eri tavoin ja niiden merkitykset voivat vaihdella eri yhteyksissä määrittäjän ja tieteenalan mukaan. (Raasumaa 2010, 23)

Tässä tutkielmassani sovellan Helakorven (2005, 55-56) jäsenyyksiä osaamisen käsitteistöstä. Myös Helakorpi määrittelee osaamisen tarkoittavan työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa ja nimenomaan niiden soveltamista käytännön työtehtäviin. Kuviolla 1 hän havainnollistaa sitä, miten ammatillinen osaaminen muodostuu tarvittavista tiedoista ja taidoista, mutta myös henkilön persoonallisuuden eri puolista, joita perimä ja sosiaalinen toimintaympäristö muokkaavat. Osaamista määrittävät tekijät muuttuvat dynaamisesti yksilön kokemusten perusteella elämän aikana. Osaamisen määrittelyn tekee hankalaksi se, että käytössä on niin paljon lähes samaa tarkoittavia termejä.



Kuvio 2. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä. (Helakorpi 2005, 55)

Helakorpea (2005, 55-56) mukaillen tässä esseessä sekä Pro gradu – tutkielmassani käsittelen osaamista ammattitaidon ja asiantuntijuuden yläkäsitteenä. Helakorven mielestä ammatillinen osaaminen perustuu myös kyvykkyyteen, joka on seurausta peritystä lahjakkuudesta sekä koulutuksen ja kokemuksen myötä opituista tiedoista ja taidoista. Kyvykkyyden rinnastan

tutkielmassani kompetenssin käsitteeseen. Seuraavaksi tarkastelen kompetenssin, ammattitaidon ja kvalifikaation käsitteitä.

3.1.2 Ammattitaito, kvalifikaatiot ja kompetenssi

Ammattitaito voidaan ymmärtää pysyväksi tekemisvalmiudeksi, joka edellyttää harjaantumisen lisäksi tietoja. Ammattitaidon voidaan katsoa koostuvan useista osataidoista, pienemmistä kokonaisuuksista (Helakorpi 2006, 51). Kvalifikaatiolla Helakorpi ymmärtää tarkoitettavan ammattitaitovaatimuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin edellytetään (Helakorpi 2005, 58). Viitalan mukaan kvalifikaatiot ovat ammattitaidon monentyyppisiä osaitaitoja. Ammattitaidon voi ajatella koostuvan sellaisista valmiuksista, jotka hallitessaan henkilö menestyy työssään. Kvalifikaatioita on ryhmitelty muun muassa yleisiin -, ammattikohtaisiin -ja tehtäväkohtaisiin kvalifikaatioihin. Yleiset kvalifikaatiot ovat niitä joita tarvitaan työelämässä yleensä tehtävästä riippumatta. Tällaisia ovat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot ja sosiaaliset taidot. Ammattikohtaiset kvalifikaatiot liittyvät tiettyyn ammattialaan ja niiden sisällöllistä ydintä nimitetään substanssiosaamiseksi. Tehtäväkohtaiset kvalifikaatiot liittyvät tiettyyn tehtävän kuvaan. (Viitala 2013, 180)

Garavan ja McGuire (2001) kuvaavat työntekijän ammattitaidon kokonaisuutta jäävuorella, jonka ylin huippu, eli taidot ja tietämys, voivat olla näkyvissä. Jäävuoren alaosa taas koostuu edellisen ilmenemistä ja kehitystä säätelevistä tekijöistä kuten sosiaalisesta roolista, minäkäsityksestä, piirteistä ja motiiveista. Vuoren alaosan kvalifikaatiot lähestyvät ihmisenä kasvamista ja ylemmissä kerroksissa on oman tehtävän sisältöön liittyvien tietojen ja taitojen kehittämistä eli niin sanottujen substanssialueiden hallinnan parantamista. (Viitala 2013, 180)



Kuvio 3. Yksilöosaamiset (Viitala 2013, 180)

Jäävuoren alaosassa voidaan ajatella olevan Viitalan mainitsema yleiset kvalifikaatiot, joita tarvitaan työelämässä yleensä tehtävästä riippumatta. Mitä ylemmäs jäävuorta kivutaan siirrytään kohti ammatti- ja tehtäväkohtaisia kvalifikaatioita. Näistä kaikista kvalifikaatioista voidaan Viitalan mukaan puhua kattavasti nimellä valmiudet. (Viitala 2013, 180)

Streumerin (1993) mukaan kvalifikaatiokäsite on työmarkkinalähtöinen, ja kvalifikaatiotutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää saksalaista työelämän tutkimustraditiota. Kvalifikaatiot esitetään tavallisimmin ammatista tai työorganisaation taholta johdettuina suoritus-, pätevyys- tai ammattitaitovaatimuksina tai -tarpeina, joita työntekijöiltä edellytetään. (Hanhinen 2010, 77-82) Suomalaisessa tutkimuksessa kvalifikaatiot on perinteisesti jaettu tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Hanhinen 2010, 84). Tuotannolliset kvalifikaatiot ovat teknisiä perusvalmiuksia, joiden varassa henkilö pystyy hoitamaan sisällöllisesti tehtäviään. (Viitala 2006, 118). Normatiiviset kvalifikaatiot on jaettu Helakorven (2005, 65) mukaan edelleen mukautumis-, motivaatio- ja sosiokulttuurisiin kvalifikaatioihin. Innovatiivisiin kvalifikaatioihin kuuluu persoonallisia asioita, kuten luovuus ja kyky sietää epävarmuutta. (Viitala 2006, 118). Helakorpi (2005, 65) lisää innovatiivisiin kvalifikaatioihin vielä jatkuvan oppimisen kyvyn. Viitala (2006, 117) lisää vielä edellisiin sosiaaliset kvalifikaatiot, joihin sisältyvät muun muassa vuorovaikutustaidot, kyky tunnistaa toisen tunnetiloja ja ristiriitojen ratkaisukyky.

Salonen (2009, 38) määrittelee kvalifikaation tarkoittavan sellaista kelpoisuutta (tai pätevyyttä), jossa painopiste on työn edellyttämissä tiedollisissa, taidollisissa tai kokemuksellisissa

vaatimuksissa. Kvalifikaatiota käytetään usein myös synonyymina kompetenssin käsitteelle. Salosen mukaan oleellinen ero kompetenssin käsitteeseen on se, että kelpoisuus voidaan kuvata työntekijästä irrotettuna taitojen ja valmiuksien rakennelmana. Kvalifikaation ja kompetenssin käsitteitä käytetään toistensa synonyymeinä tai monessa eri merkityksessä. Tavallisimmin epäselvää on, onko kompetenssi (tai kvalifikaatio) käsitetty yksilön ominaisuudeksi vai työtehtävien asettamiksi vaatimuksiksi. (Hanhinen 2010, 49)

Kauhasen (2009, 147) mukaan pätevyys eli kompetenssi tarkoittaa ihmisen arvoja ja asenteita, ihmissuhdeverkkoja, kokemusta, taitoja ja tietoja. Helakorven (2005, 58) mukaan kompetenssilla eli pätevyydellä tarkoitetaan työntekijän omaavia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Ruohotie (2005) määrittelee kompetenssin ”suorituspotentiaalina tai kykynä suoriutua ammattiin kuuluvista ja työorganisaation arvostamista työtehtävistä”. Taalaksen (1995) mukaan Suomen kielessä kompetenssilla tarkoitetaan lähinnä sellaista pätevyyttä, joka korostaa suoriutumista tai kilpailukykyä johonkin tai jollakin alalla. Kyse on henkilön pätevyyden määrittelemisestä suhteessa tehtävään tai tehtäväalueeseen. Taalas näkee, että kompetenssi saavutetaan ponnistelun tuloksena. Tästä syystä kompetenssia on mahdollisuus lisätä ja sen tasoa voi nostaa harjoituksin, oppimisen ja kokemuksen myötä mm. silloin, kun tehtävä tai toimintaympäristön muutos sitä vaatii. (Salonen 2009, 37)

Ammattitaidon, kvalifikaation ja kompetenssin käsitteitä on jäsennelty monella tavalla ja yhtä yleispätevää tapaa ei varmasti olekaan, koska tietty työelämän osaaminen liittyy aina tiettyyn työelämän kontekstiin. Hanhinen toteaa työelämäosaamista tutkineessa väitöskirjassaan, että nykyinen työelämä edellyttää ammattikuvia, joissa ammattilaisten työtehtäviä yhdistellään tai vaihdellaan kulloisenkin työtavoitteen tai projektin mukaan. Nopeasti muuttuva työelämä johtaa myös kvalifikaatioiden nopeaan uusiutumiseen. (Hanhinen 2010, 8) Hanhisen tutkimuksessa tulee esille myös miten monella tapaa kompetenssia on luokiteltu tutkimuskirjallisuudessa. Tämä johtuu Hanhisen mukaan juuri kontekstieroista, sillä kompetenssia ei voi käsitellä irrallaan sen toimintaympäristöstä. Lisäksi jäsentelyyn vaikuttaa se, millainen näkökulma osaamisen käsittelyyn on valittu. (Hanhinen 2010, 52-53) Työelämän vaatimusten muuttuessa organisaation on kiinnitettävä huomiota osaamisen kehittämiseen ja silloin huomion on kiinnityttävä kyseisen kontekstin kvalifikaatioihin. Helakorven mukaan nykyisin työtehtävät ovat usein niin vaativia, ettei ihminen pysty niitä yksin täyttämään vaan tarvitaan esimerkiksi useamman henkilön tiimi erilaisilla kompetensseilla täyttämään osaamisvaatimukset. Näin ollen osaamisen voi ymmärtää myös yhteisötason käsitteenä. (Helakorpi 2005, 62) Kauhanen (2009, 143) toteaaakin, että organisaation johdon tehtävä on valita liiketoiminnan kulloisenkin tilanteen ja tulevaisuuden suuntaviivojen osalta

sopivin tarkastelunäkökulma tiedolle ja osaamisen johtamiselle. Useat lähteet puhuvat muutoksen olevan pysyvä olotila työelämässä ja osaaminen on jatkuvasti kehittyvää. (Helakorpi 2005,7; Kauhanen 2009, 144)

Tässä tutkimuksessa ymmärtän kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteet Hanhisen (2010) työelämäosaamista koskevan väitöskirjansa analyysin mukaisesti. Osaamista pidän edelleen edellä mainittujen yläkäsitteenä.

Kvalifikaatiot esitetään tavallisimmin ammatista tai työorganisaation taholta johdettuina suoritus-, pätevyys -tai ammattitaitovaatimuksina tai -tarpeina, joita työntekijöiltä edellytetään. Kvalifikaatiot ovat luonteeltaan dynaamisia ja muuttuvia. Työprosessit muuttuvat taloudellisen, teknisen ja yleisen yhteiskunnallisen kehityksen myötä. (Hanhinen 2010, 82)

Kompetenssi on dynaaminen yksilön ominaisuus, johon liittyvät työntekijän tiedot, älylliset taidot (esimerkiksi induktiivis-looginen kyky) sekä ei-kognitiiviset valmiudet (esimerkiksi motivaatio, itseluottamus). Kompetenssi sisältää kyvykkyyttä (tieto- ja taitokomponentit) ja/tai valmiutta (tahto- ja tunne komponentit) suorittaa tietyt työtehtävät. (Hanhinen 2010, 71-73)

Ammattitaito tarkoittaa kykyä yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot siihen kuuluvien työtehtävien hoitamisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Ammattitaito on rinnakkaiskäsite ammatilliselle osaamiselle. Molemmissa käsitteissä yhdistetään toiminnallisella tasolla kvalifikaatioita ja kompetenssia. (Hanhinen 2010, 88)

3.2 Opettajan osaaminen

3.2.1 Opettajan kehittyvä asiantuntijuus

Asiantuntijuus on sosiaalisessa prosessissa muotoutuvaa kompetenssia. Sen rakentamisessa vuorovaikutuksen ja kommunikaation muodot ovat merkittäviä. Prosessissa on kyse koko organisaation kulttuurin, toimintamallien, rakenteiden, taustalla olevien ideologioiden ja käytänteiden muokkaamisesta palvelemaan asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuus on pikemminkin kulttuuriin kasvamisen prosessi kuin staattinen tila tai yksilön ominaisuus. (Luukkainen 2004, 109) Asiantuntija on oman alansa osaaja, jolla on vahva ammattispesifinen tietämys. Hän pystyy valmiuksiensa ansiosta soveltamaan tietoa ja ratkomaan ongelmia. Tällöin

asiantuntijuuden tulee olla ennakoivaa, laajaa ja joustavaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 132) Asiantuntijalta vaaditaan myös kykyä olla kriittinen ja analyttinen. Oman alansa asiantuntija osaa soveltaa ja käyttää osaamistaan luovasti, ja hänellä on myös kyky kehittyä jatkuvasti. Kehittääkseen osaamistaan asiantuntijan täytyy omata itsesääteilytaitoja kuten motivaatiota ja uskoa omiin kykyihin sekä korkean asteen ajattelun taitoja, joita kutsutaan metataidoiksi. (Ruohotie 2006, 106–107)

Asiantuntijuutta on määritelty jakamalla se kolmeen näkökulmaan: tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedon luomisen prosesseihin. Tiedonhankinnan näkökulmassa asiantuntijuus nähdään taitavana tiedonhankintana ja käsittelynä (mielensisäinen näkökulma), jolloin yksilön tiedonkäsittelyprosessit muuttuvat. Toiseksi asiantuntijuutta voidaan eritellä kulttuuriin osallistumisen prosessina (osallistumisnäkökulma), mikä antaa mahdollisuuden identiteetin kehittymiselle. Kolmanneksi asiantuntijuus nähdään tiedonluomisen näkökulmasta sosiaalisena ja yhteisöllisenä tiedonmuodostusprosessina. Asiantuntijuus kehittyy dialektisessa prosessissa, jossa yksilö vastaamalla yhteisön haasteisiin luo taitoja ja osaamista, jonka varassa yhteisö voi kehittää toimintaansa ja luoda uusia yksilön toimintaa tukevia käytäntöjä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 6,20) Tynjälä (2006) jakaa asiantuntijuuden näkökulmat samansuuntaisesti kolmeen pääsuuntaukseen: kognitiiviseen, situationaaliseen sekä tiedon luomisen näkökulmaan, jotka vastaavat sisällöiltään edellistä määrittelyä.

Tynjälä (2006) jakaa asiantuntijatiedon kolmeen muotoon. Formaali eli teoreettinen tieto pitää sisällään oman alan vakiintuneen ja muuttuvan faktatiedon (opettajalla substanssi- ja kasvatustieteellinen tieto) sekä erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Toisena asiantuntijatiedon muotona Tynjälä mainitsee käytännöllisen tiedon, joka tarkoittaa kokemuksen ja toiminnan kautta syntynyttä praktista tietoa tai niin sanottua hiljaista tietoa. Kolmantena muotona mainitaan itsesääteilytieto, joka pitää sisällään metakognitiivisen ja reflektiivisen tiedon. Nämä asiantuntijatiedon eri muodot eivät ilmene asiantuntijan toiminnassa erillisinä, vaan toisiinsa kietoutuneina elementteinä. Ne yhdistyvät ja mahdollistavat näin joustavan, itseään säätelevän toiminnan. Tiedon osa-alueiden integrointi onkin merkittävä tekijä asiantuntijuuden kehittymisessä. (Tynjälä 2006, 106–107)

Hyvän opettajan ammatillisiin piirteisiin kuuluu Karin ja Heikkisen (2001) mukaan se, että opettajan tulee olla paitsi opettamisen, myös oppimisen ja ohjaamisen asiantuntija. Opettajalla pitäisi olla laaja ymmärrys oppilaan oppimiseen liittyvistä prosesseista ja hänen tulee pystyä opettamaan oppisisältöjen lisäksi myös erilaisia tiedonhankinta ja -käsittelytapoja oppilailleen. Lisäksi opettajan pätevyyteen kuuluu kykenevyys yhteistyöhön eri tahojen, kuten vanhempien,

viranomaisten ja kollegojen kanssa. (Kari & Heikkinen 2001,42) Luukkaisen (2004) mukaan opettajan toteutuvassa ammattitaidossa on kyse yksilön laadukkaasta toiminnasta työympäristön vaatimusten keskellä. Tärkeimmät ammattitaitoa luovat tekijät kyky ja osaaminen muodostavat opettajan todellisen kompetenssin, jota motivaatio työn tekemiseen edelleen muokkaa kohti ammattitaitoa. Opettajan osaaminen on dynaamista ja aktiivista tietämistä, johon liittyy ammatissa vaadittavaa tietoa ja sen soveltamista. Opettajan ammattitaitoa pitäisi tarkastella suhteessa tehtäviin, opettajayhteisöön ja oppilasryhmiin, sillä niiden johdosta joissain tilanteissa voi vaikuttaa jopa siltä, että ammattitaito on kadoksissa. Opettajan toimintaympäristö voi sekä laajentaa että rajoittaa toteutuvaa ammattitaitoa. (Luukkainen 2004, 77-78)

Opetushallituksen koulutuksen seurantaraportissa (2014) opettajan ammattitaitovaatimukset jäsennettiin neljään eri osa-alueeseen: opetettavan aineen tai alan sisältötietous, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet sekä käytännön koulutyön monipuolinen osaaminen (Kumpulainen 2014, 16). Raportissa käsiteltiin opettajan ammattitaidon ulottuvuuksia ja tulevaisuuden näkymiä. Raportti nostaa esiin esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian tasa-arvoisten oppimisympäristöjen luomisessa. Ajanmukaisten oppimismenetelmien pedagogisesti järkevä soveltaminen edellyttää opettajalta tietoisuutta uusista mahdollisuuksista, oman asiantuntijuuden ja työn uudistamista sekä valmiutta koulukulttuurin muutoksiin. (Kumpulainen 2014, 18) Niemi (2005) ja Välijärvi (2006) hahmottelevat tulevaisuuden opettajuuden olevan valmiutta vuoropuheluun sekä kykyä osallistua ja vaikuttaa koulukeskustelun sisältöön. Koulu ei voi eikä sen tulekaan pyrkiä yksinään ratkaisemaan yhteiskunnan turvaverkkojen heikentymisestä aiheutuvia ongelmia, mutta opettajilta edellytetään kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön, jotta oppilaat saavat tarvitsemansa asiantuntija-avun ongelmatilanteissa. Koulunpidolliset kysymykset, opettajan ja oppilaan oikeudet ja velvollisuudet sekä koulujen talouden ja hallinnon kysymykset ovat esimerkkejä asioista, jotka kuuluvat opettajan ammattitaitoon. Se edellyttää opettajalta koulua koskevaan päätöksentekoon osallistumista ja siinä tarvittavaa asiantuntemusta. (Kumpulainen 2014, 19)

3.2.2 Opettajuuden kehittyminen ja muuttuminen

Suomessa on opettajan ammatista puhuttaessa käytetty myös termiä ”opettajuus”. Kari ja Heikkinen (2009) määrittelevät opettajuus-termin sisältävän ajatuksen, ettei opettajan ammattiin vain valmistuta, vaan siihen kasvetaan ja kypsytään, se on henkilökohtaista sitoutumista vaativa sisäinen prosessi. Opettaja on persoona ja opettajan ammatti olemisen ja ajattelun tapa. Kari ja Heikkinen kuitenkin muistuttavat, ettei opettajuus ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus, vaan sosiaalisessa

ympäristössä rakentunut. (Kari ja Heikkinen 2009, 44) Vertasen (2002) määritelmän mukaan opettajuus rakentuu professionaalisuuden, persoonan ja sosiaalisuuden vuorovaikutuskentässä. Opettajan ammatti on työ, jota on vaikea hoitaa ilman persoonallista sitoutumista sekä persoonan ja ammatillisuuden yhdistämistä. (Luukkainen (2004, 70-80) Myös Vuorikosken ja Törmän (2009, 9) toimittaman kirjan ”Opettaja peilissä” johdannossa opetustyön todetaan olevan ala, jossa ”oman persoonan käyttäminen on keskeistä ammatillista osaamista”. Ammatillisuus, asiantuntijuus ja persoona linkitetään opettajuudessa siis kiinteästi toisiinsa.

Opetustyön voidaan nähdä muuttuneen vanhasta tarkasta oppitunteina ja -aineina mitattavasta työskentelystä kohti laajempien kokonaisuuksien käsittelyä ja ymmärtämistä. Työn osa-alueiden painotusten muutokset vaativat koko työnkuvan muutosta. (Willman 2000, 1) Millerin (2005) mukaan koulukulttuurin muutoksessa opettajan rooli monimuotoistuu: hänestä tulee oppilaan kehityksen mahdollistaja, valmentaja, opastaja, palautteen antaja, kriitikko ja puolustaja. Hän tehtävänsä ei ole opettaa vaan luoda oppimisympäristöjä, joissa oppilaat voivat oppia. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 208)

Opettajan työn edellytyksenä pidetään pitkäkestoista korkeatasoista koulutusta, jonka avulla opettaja hallitsee ammatin tieto- ja taitovaatimukset ja sisäistää vaadittavan korkean eettisen vastuun. Opettajilta tulee edellyttää opetettavien tieteenalojen laaja-alaista tietämystä, valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin, sekä perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta. Opettajan tulee omalla toiminnallaan myös auttaa oppilaita etenemään opinnoissaan mahdollisimman pitkälle ja ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä kytkentöjä. (Opetusministeriö 2007, 11)

Jokaisella opettajankoulutukseen hakeutuvalla on jo valmiiksi tietty mielikuva tulevasta työstään (Väisänen & Silkelä 2000). Syvälle juurtuneet käsitykset opettajuudesta voivat haitata opettajaksi kasvamista, sillä niiden on todettu olevan koulutuksesta huolimatta hyvin pysyviä. Tämä voi johtaa siihen, että opettajan työtä ohjaavatkin omat kouluaikaiset kokemukset oppilaan näkökulmasta tai toisen opettajan jäljittely. (Vuorikoski & Törmä 2009) Väisänen & Silkelän (2000) mukaan opettajankoulutuksen aikana omaksutut tiedot ovat vain osa ammatillista kehitystä. Opettajaksi tullakseen opiskelija tarvitsee osasia eri tiedon lajeista: formaalia tietoa eli selkeästi ilmaistavissa olevaa teoreettista tietoa, kokemuksista syntyvää käytännöllistä tietoa, joka on osittain hiljaista tietoa, sekä itsesäätelytietoa eli taitoa tarkkailla ja säädellä tietoisesti omaa toimintaa. (Joutsela 2013, 17) Samoilla elementeillä ammatillinen kehittyminen jatkuu opettajalla myös työelämässä. Luukkaisen (2004, 60) mukaan pyrkimys jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja täydennyskoulutukseen on välttämätön osa pyrkimystä opettajaprofessioon. Ammatillinen

kehittyminen sisältää kaikki ne toiminnot, jotka kehittävät opettajan taitoja, tietoisuutta ja muita työn vaatimia erityisominaisuuksia. Keinona professionaaliseen kehittymiseen on muodollisten kouluttautumistapojen lisäksi henkilökohtainen työstäminen ja reflektointi.

Syrjäläinen (2002) esittää opettajan professionaalisuuden paradoksin: Opettajan ammatissa opettaja ei ole oppija, vaan tavoitteena on oppijan, eli oppilaan oppiminen. Tällöin opettajan oman oppimisen merkitys jää liian vähälle arvostukselle. Tutkivan opettajan toimintatapa on keskeinen osa opettajan professiota. Goodlad (1990) katsoo, että yhteisöllinen kehittyminen on välttämättömyys ja keskeinen osa kehittyvää professionaalisuutta, mutta siihen ei ole osoitettu riittävästi aikaa. Goodladin mielestä tulisikin päästää irti opettajan ”osa-aikatyöstä”, jotta jää riittävästi aikaa yhteiselle professionaaliselle. (Luukkainen 2004, 61)

Opettajan työtä kuvaavat keskeiset käsitteet ovat Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio. Opettajan ammattia voidaan tarkastella professiona, sillä ammatti on tarkkaan määritelty kelpoisuuksien ja opettajien koulutusvaatimusten puolesta. Luukkainen hahmottaa kvalifikaation ja kompetenssin suhdetta opettajan näkökulmasta niin, että opettaja saattaa olla kompetentti eli pätevä tekemään jotain asiaa, vaikka hänellä ei olisikaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei olisi muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitua). Kompetenssilla eli pätevyydellä tarkoitetaan silloin opettajan omaamia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Ääritapauksissa saattaisikin olla niin, että opettaja olisi teknisesti kvalifioitunut tekemään työtä (esim. saanut opettajan kelpoisuustodistuksen), mutta hän ei menesty opettajana, koska ei hallitse opettajantyötä. Toisaalta opettaja saattaa olla hyvinkin kompetentti esimerkiksi erityisopettajaksi, mutta häneltä puuttuu kvalifikaatio kyseiseen tehtävään suhteen. (Luukkainen 2004, 53-72)

Opettajuus on Luukkaisen mukaan (2004) kaksidimensionaalinen ilmiö, jossa toisen dimension muodostaa yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja toisen dimension yksilön, opettajan, orientaatio tehtäväänsä. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Kun yhteiskunta muuttuu, muuttuu myös opettajuus. Jos opettajan kuva tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, on opettaja työssään kriisissä. Pahimmillaan tämä ilmenee uupumisena tai pakenemisena ammatista. (Luukkainen 2004, 91)

Onnismaa (2010) selvitti opettajien työhyvinvointia vuosina 2004-2009 ja hänen mukaansa suomalaiset opettajat ovat stressaantuneempia kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi tulisi huolehtia siitä, että työn panostukset ja vastineet ovat tasapainossa ja työn vaatimukset kohtuullisia. Työhyvinvointia voidaan parantaa ylläpitämällä ja

kehittämällä voimavaratekijöitä, joita jokaisesta työstä löytyy. Onnismaan selvityksen mukaan suurin osa opettajista arvioi tarvitsevansa lisäkoulutusta ainakin jonkin verran. Opettajien pitäisi itse määritellä oma täydennyskoulutustarpeensa, muuten se voi muuttua yhdeksi kuormitustekijäksi muiden joukossa. (mt., 55-57)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ selvitti vuonna 2013 miten 1.1.2011 uudistunut perusopetuslaki on vaikuttanut oppilaan tuen saamiseen. Kyselyyn vastasi yli 1000 opettajaa ympäri Suomea. Selvityksessä kävi ilmi, että opettajien ja rehtorien työmäärä on uuden lain myötä kasvanut dokumentoinnin ja lisääntyneen yhteistyön myötä. Luokan- ja aineenopettajien työnkuva ei vastaa koulutusta ja osaamista ja siksi he kokevat riittämättömyyttä. Työtehtävät koetaan osittain vaikeiksi ja koulutusta vastaamattomiksi. Suuret ryhmäkoot heikentävät opettajan mahdollisuuden huomioida opetuksessaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettaja haluaa auttaa oppilasta ja kokee epäonnistuneensa tehtävässä, jos tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevien lisäksi myös yleinen tuki ja opetuksen laatu laskee. (OAJ 2013, 8, 19)

OAJ: kyselyssä opettajat kaipasivat lisää aikaa ja osaamista opettaa tukea tarvitsevaa oppilasta. Luokan- ja aineenopettajien koulutus etenkin jo pidempään työskennelleillä ei ole antanut riittäviä valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien opettamiseen. Opettajat voisivat kehittyä paitsi täydennyskoulutuksen myös joustavien opetusryhmien ja yhteisopettajuuden avulla tai resurssiopettajia käyttämällä. Tämä vaatii lisää aikaa opettajien väliseen yhteistyöhön ja tuntien suunnitteluun. Myönteisenä tuloksen selvityksessä kaikkien opettajien osalta nähtiin yhteistyön lisääntyminen ja sen kehittämiseen sekä osaamisen jakamiseen on keskitettävä voimavaroja. (OAJ 2013, 19) Opettajat katsoivat moniammatillisen yhteistyön vievän toisaalta aikaa opetus- ja suunnittelutyöltä. Henkilöstön vajoaminen koettiin kyselyssä suureksi puutteeksi muiden puuttuvien resurssien ohella. (OAJ 2013, 13) Opettajat eivät vastusta muutosta, vaan sitä, että uudistuksen toteutuminen ei ole mahdollista puutteellisten olosuhteiden vuoksi. Uudistuksen onnistuminen nojaa opetuksen järjestäjän vastuuseen ja mahdollisuuksiin järjestää edellytykset tukitoimille. (OAJ 2013, 21)

Tämän kappaleen perusteella voi todeta, että opettajuus on muuttunut ja muuttumassa edelleen kohti yhteisöllisempää ja kollegiaalisempaa kulttuuria. Opettajuudessa ja opettajan professiossa korostuu elinikäinen oppimisen ja koulutuksen lisäksi opettajan reflektio omasta työstään.

3.3 Osaamisen johtaminen

3.3.1 Osaamisen johtamisen käsite

Osaamisen johtaminen on organisaation kyvykkyyden ja henkilöstön osaamisen suuntaamista, käyttämistä ja kehittämistä erilaisten johtamisjärjestelmien, rakenteiden, esimiestyöskentelyn, tiedonkulun ja vuorovaikutuksen avulla. Organisaation osaamisella tarkoitetaan työyhteisön hallitsemia toimintatapoja ja menetelmiä. Yksilön osaaminen viittaa mm. tietoihin, taitoihin, motivaatioon, ajatteluun, itsetuntemukseen ja empatiaan. (Juuti & Luoma 2009, 293) Osaamisen johtaminen perustellaan kirjallisuudessa yleensä yritysten kilpailukyvyn parantamisen välineenä. Yrityksen kilpailukyky riippuu ennen kaikkea siitä, mitä yrityksessä osataan, miten tuota osaamista käytetään ja kuinka nopeasti kyetään oppimaan uutta. Viitala määrittelee osaamisen johtamisen sisältävän kaiken sellaisen toiminnan, jonka avulla yrityksen strategian edellyttämää osaamista vaalitaan, kehitetään, uudistetaan ja hankitaan. Osaamisen johtamisella viitataan koko siihen johtamisen järjestelmään, jonka varassa ja ohjaamana tuo kaikki tapahtuu. (Viitala 2013, 170)

Osaamisen johtamisen käsitteen englanninkielinen vastine on ”knowledge management”, jonka ajatellaan suomen kielessä tarkoittavan myös tietämyksen tai tiedon johtamista (Viitala 2013, 170). Näiden käsitteiden erottaminen on hankalaa. Kivisen (2008, 190) käsiteanalyysin mukaan knowledge management-käsite on harvoin määritelty täsmällisesti. Osaamisen johtamisen määrittelyssä on huomioitava Hyrkäsen (2009) mukaan monitieteellinen näkökulma. On olemassa puhtaasti tietoa ja sen hyödyntämistä, kehittämistä ja luomista koskevaa tutkimusta. Osaamista voidaan käsitellä myös strategisena kilpailutekijänä yksilölähtöisesti tai organisaatiolähtöisesti. On myös olemassa tutkimusta, jossa tarkastellaan osaamista ja tietoa sekä niiden kehittymistä oppivan organisaation kautta. (mt., 19)

Osaamisen johtamisen alueella varsinaisia tieteelliset kriteerit täyttäviä teorioita on syntynyt vain vähän. Kirjallisuudessa on sen sijaan paljon erilaisia osaamisen johtamisen eri näkökulmia selventäviä malleja. Viitala toteaa, ettei ole olemassa valmista osaamisen johtamisen kokonaismallia, vaan se on jokaisen yrityksen luotava itse omista lähtökohdistaan. (Viitala 2006, 9) Austin (2008, 385-386) on artikkelissaan samoilla linjoilla. Osaamisen johtamisen lähestymistapoja on paljon, mutta käytännön toteutuksessa on keskeistä tunnistaa ensin kehitettävän organisaation kulttuuri ja rakenteet, johon sitten sovelletaan siihen sopivaa osaamisen johtamisen mallia. Raasumaa (2010, 299) näkee myös edellisiin viitaten osaamisen johtamisen aina konteksti- ja tilannesidonnaisena aktiivisena toimintana.

Osaamisen kehittämistä tarvitaan silloin kun muuttuvat ammattitaitovaatimukset ja työntekijän sen hetkinen osaaminen eivät kohtaa. Työntekijä voi kokea tällaisessa tilanteessa työmotivaation puutetta. (Korkalainen 2009, 91) Viitalan mukaan riittämätön osaaminen nakertaa työmotivaatiota (Viitala 2009, 180). Työntekijä, jonka osaamisessa on puutteita, joutuu käyttämään enemmän voimavaroja tehtävistään selviytymiseen ja työn tekoon liittyy myös epävarmuutta ja jännittyneisyyttä. Tällöin toiminta voi johtaa kapea-alaiseen työn suorittamiseen, koska uuden oppimiseen ei riitä enää voimavaroja. (Viitala 2006, 287) Motivaation vaikutus työsuoritukseen on erittäin huomattava. Motivaation puute voi laskea ihmisen suorituskkyä 20 prosenttiin maksimisuorituksesta. (Kauhanen 2010, 112–113)

Työviihtyvyytutkimusten mukaan ihminen odottaa työltä sitä, että voi kokea oppivansa ja tuntea olevansa pätevä sekä tarpeellinen. Tämän kokemuksen säilyttäminen on tullut työelämän jatkuvien muutosten vuoksi haastavammaksi, koska muutostilanteissa alttius virheille ja epäonnistumiselle kasvaa. (Viitala 2013, 179) Kauhasen (2009, 144) mukaan muutoksesta on tullut pysyvä olotila työelämässä ja osaaminen vanhenee niin nopeasti, että ainoat keinot säilyttää työmarkkinakelpoisuus ovat kyky oppia nopeasti uutta ja valmius omaksua nopeasti uusien työtehtävien vaatimia tietoja ja taitoja. Juuti & Vuorela (2002) allekirjoittavat myös organisaatioiden muutospaineet. Organisaatioiden on menestyäkseen kyettävä muuttumaan ympäristön myötä ja tämä taas vaatii jatkuvaa uuden oppimista (mt., 27). Erityisesti esimiesten tulisi tukea alaisiaan kestämaan tämän tyyppistä epävarmuutta ja hyväksymään virheet dynaamisen työn luonnollisena osana (Viitala 2006, 113).

Suomen kaltaisessa tietoyhteiskunnassa tiedolla ja osaamisella on erittäin tärkeä asema. Osaamisella, oppimisella ja luovuudella pitää olla tärkeä rooli yhteiskunnassamme, koska niiden avulla voidaan pysyvästi kehittää sekä ihmisten hyvinvointia, että maamme kilpailukykyä. Työelämän osaaminen takaa korkean tuottavuuden. Elinikäinen oppiminen, oppivien organisaatioiden merkitys ja julkisen sektorin rooli korostuu tieteen, teknologian ja innovaatioiden edistäjinä. (Raasumaa 2010, 13-14) Osaamisen johtaminen on myös yleisesti tiedostettu olevan oleellinen osa organisaation menestystä, sillä osaavat työntekijät toimivat tehokkaasti ja tuottavat tulosta (Virtainlahti 2009, 68). Hyrkkään (2009, 20) tutkimuksessa käy ilmi, että 2000 - luvun menestystekijät julkisella sektorilla ovat osaamisen johtaminen, osaaminen ja kompetenssit.

3.3.2 Osaamisen johtamisen menetelmiä

Henkilöstön kehittäminen tarkoittaa kaikkia niitä toimia, joilla organisaatiossa toimivat ihmiset kehittyvät niin, että he oppivat organisaation, yksilön ja työn kannalta hyödyllisiä tietoja ja näkemyksiä. Nykyisin ei puhuta pelkästään henkilöstökoulutuksesta, kun tiedämme että oppimista tapahtuu muuallakin kuin koulutuksessa. Puhutaan siis henkilöstön kehittämisestä. (Helakorpi 2005, 172) Henkilöstön kehittämisestä ja kehittämistarpeista puhuttaessa pitää analysoida varsin yksityiskohtaisesti, minkälaisia kehittämistarpeita liittyy kunkin yksilön, tiimin ja koko työyhteisön nykyisiin työtehtäviin sekä erityisesti tulevaisuuteen (Kauhanen 2009, 146). Osaamisen kehittäminen edellyttää, että sitä kyetään jollakin tavalla erittelemään ja arvioimaan yksityiskohtaisemmin. ”Voit kehittää vain sitä minkä tunnet” (Viitala 2006, 114). Hyrkäksen mukaan osaamisen johtamisen yksi keskeisimmistä työvälineistä ja toimenpiteistä on ydinosaamisen tunnistaminen. (Hyrkäs 2009, 82–83.) Viitala puhuu samasta asiasta strategisena osaamisena tai ydinkyvykkyytenä (Viitala 2013, 173). Molemmat tarkoittavat, että aluksi on määriteltävä osaaminen, joka on tehtävien menestyksellisen hoitamisen kannalta tärkeää nyt ja tulevaisuudessa. Vasta kun työntekijä on tietoinen oman osaamisensa vahvuuksista ja heikkouksista, hän voi hyödyntää ja kehittää niitä onnistuneesti. (Viitala 2013, 182) Myös Kauhasen (2009) mukaan organisaatio tarvitsee osaamisen kartoitusta osaamisen johtamisen taustalle. Tähän sopivia laadullisia mittareita olisi itsearviointi, esimiehen tai työtoverin arviointi, 360 arviointi tai asiakkaiden arviointi (mt., 149-150).

Osaamisen johtajalta vaaditaan kykyä suunnata johtamistyö oikein sekä arvioida, suunnitella ja kehittää sitä. Käytännössä työ on osaamisen arviointia, osaamiskartoitusten tekemistä ja koulutustoiminnasta huolehtimista. (Virtainlahti 2009, 67 - 69) Hyrkäs (2009) mainitsee osaamisen johtamisen toimenpiteinä myös erilaisten koulutusten kautta oppimisen, työhyvinvoinnista huolehtimisen, muutosten hallinnan ja yhteistyötaitojen kehittämisen. Hänen tutkimustuloksensa osoitti myös, että mitä enemmän johtaja osallistuu osaamisen määrittelyyn ja kartoitukseen sitä enemmän organisaatiossa kehitetään osaamista. Tällöin voidaan puhua oppivasta organisaatiosta. (Hyrkäs 2009, 82-82, 161) Oppivan organisaation eri tieteenalojen määritelmille näyttää olevan yhteistä se, että ne korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon, toiminta- ja työskentelytavan muuttamista, päätöksentekoon osallistumista ja tällaisia asioita edistävää toimintatapaa. (Kauhanen 2009, 159) Helakorpi (2005, 172) summaa osaamisen analysoinnin olevan osa henkilöstön kehittämistä ja organisaation strategiaa, jossa aina osa on organisaation tarpeista ja osa yksilön (henkilöstön) koulutus- ja kehittymistarpeista lähtevää

koulutusta ja muuta kehittämistä, joka perustuu oppivan organisaation ja jatkuvan kasvun ideologiaan.

Aikuinen oppija rakentaa tietämystään nojaten omiin kokemuksiinsa ja muokaten olemassa olevia ajatusmallejaan. Näin konstruktivistisesti Viitala (2006) kuvaa aikuista oppijaa. Tästä syystä esimies ei voi oppimista käsittelevän kirjallisuuden valossa ”antaa” valmista tietämystä eikä ”käskeä” sen kehittämisen suuntaa. Mahdollisuudeksi jää luoda työyhteisöön tilanteita ja kulttuuria, joissa ollaan kriittisiä aiemmille ajatusmalleille ja suhtaudutaan avoimesti muiden erilaisiin ajatusmalleihin ja uuteen tietoon. Viitala mainitsee keskustelun osaamisen johtamisen tärkeimmäksi ja jopa ainoaksi todelliseksi keinoksi. Hänen mukaansa oppimisen suunta, prosessit ja ilmapiiri edistyvät kommunikaatiossa ja sen virittäminä. Esimies luo rakenteita ja toimintamalleja, jotka varmistavat, systematisoivat ja kehittävät oppimista edistävää keskustelua ja sitä tukevaa tietoisuutta työyhteisössä. (Viitala 2006, 341)

Henkilöstön kehittämisen muotoja voidaan Viitalan (2013, 192-193) mukaan ryhmitellä formaaleiksi (muodollisiksi) ja epäformaaleiksi (epämuodollisiksi). Henkilöstön kehittämistä voidaan jaotella myös sen perusteella, kehitetäänkö niillä yksilön, ryhmän vai koko yhteisön osaamista. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) on näiden edellä mainittujen jakojen nelikenttä.



Kuvio 4. Henkilöstön kehittämisen muotoja (Viitala 2006, 261)

Henkilöstön kehittämiskeinoiksi mielletään usein vain opiskelu oppilaitoksissa. Todellisuudessa näitä menetelmiä on kuitenkin varsin runsaasti. Kauhanen (2009) jakaa menetelmät kahteen pääryhmään: työpaikalla tapahtuvaan ja työpaikan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen.

Työpaikalla on tärkeää käyttää hyväksi kaikki mahdollisuudet luoda tilanteita, joissa osallistujille tarjoutuu mahdollisuus uusien asioiden oppimiseen. Tällaisia ovat muun muassa sijaisuudet, työnkierto, projektityöskentely, työn rikastaminen ja laajentaminen, vastuulliset erityistehtävät, kouluttajana toimiminen, perehdyttäminen, mentorointi ja kehityskeskustelut. Kauhanen mainitsee tässä yhteydessä myös oppisopimuskoulutuksen yhtenä osaamisen kehittämisen muotona. Työpaikan ulkopuolella toteutettavia kehittämismenetelmiä on esimerkiksi ammattilehtien ja -kirjallisuuden lukeminen, monimuoto – tai kurssimuotoinen opiskelu, opintokäynnit ja tietysti oppilaitosopiskelu. (Kauhanen 2009, 155) Raasumaan (2010) mukaan suurin osa ammatin hallintaan ja osaamiseen liittyvästä oppimisesta tapahtuu työpaikoilla. Jopa kahdeksankymmentä prosenttia uusien asioiden omaksumisesta tapahtuu informaalien ja satunnaisen oppimisen avulla. Vastaavasti työpaikan ulkopuolisten kurssien ja koulutusten vaikutukset työntekoon jäävät usein vähäisiksi. Osaamisen kehittäminen vaatii kuitenkin sekä muodollista että epämuodollista oppimista ja kehittämismenetelmä tulee valita tilanteen mukaan. (Raasumaa 2010, 145)

Myös kasvatus- ja opetuslalla on kiinnitetty huomiota opettajien täydennyskoulutukseen. Opetusministeriön selvityksessä (2009) todetaan, että työnantajan puolelta täydennyskoulutusta tarvitaan, jotta voidaan vastata työelämän haasteisiin. Selvitys esittelee OSAAVA – kehittämisohjelman opetustoimen henkilöstön ammattitaidon varmistamiseksi. OSAAVA:n tavoitteena on tukea kouluissa ja oppilaitoksissa sekä vapaan sivistystyön organisaatioissa työskentelevän henkilöstön osaamisen kehittämistä. Ohjelma tarkoituksena on auttaa koulutuksen ja opetuksen järjestäjiä (mm. kunnat, kuntayhtymät) huolehtimaan opetushenkilöstönsä täydennyskoulutuksesta niin, että henkilöstön pääsy omaa ammatillista osaamista parantavaan koulutukseen voidaan varmistaa. Hankkeen tarkoituksena on myös parantaa opettajien työn houkuttelevuutta kehittämällä työolosuhteita. Erityisinä kohderyhminä ohjelmassa olisivat oppilaitosjohto sekä opetuslalla työskentelevät henkilöt, jotka eivät ole päässeet osallistumaan lainkaan tai ovat osallistuneet vain vähäisessä määrin täydennyskoulutukseen viime vuosina. (Opetusministeriö 2009, 10-28)

3.3.3 Osaamisen johtaminen rehtorin työssä

Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa puhutaan yleensä yritysmaailman kontekstista, mutta ainakin paljon Suomessa osaamisen johtamista tutkineen Viitalan mukaan kirjoituksissa kaikki asiat on sovellettavissa yhtä lailla julkisorganisaatioon (Viitala 2006, 8-9). Seuraavassa kahdessa luvussa keskityn julkisorganisaatiossa toimivan perusopetuksen rehtorin rooliin osaamisen johtajana.

Puro (2011, 32) tiivistää hyvin rehtorin roolin asiantuntijaorganisaatiossa: ”*Koulun johtaminen on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa johtaja ohjaa henkilöstöä kohti asetettuja tavoitteita. Koulun johtajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat kyky nähdä tulevaisuuteen, ennakoida muutoksia sekä tunnistaa organisaation suorituskky ja henkilöstön osaaminen*”.

Opetushallituksen tilannekatsauksessa oppilaitosjohtamisesta käsiteltyjen tutkimusten mukaan oppilaitoksen, rehtorin ja opettajan toimintakenttä on muuttumassa yhä haastavammaksi ja moniulotteisemmaksi. Samalla rehtorin työ näyttää monipuolistuvan ja vaikeutuvan. Yhä enemmän korostuvat muutos ja sen toteuttaminen, pedagogisiin haasteisiin vastaaminen sekä opettajakunnan jatkuva kehittäminen. Kyseinen raportti korostaa rehtorin pedagogisen johtamisen roolia. Nykypäivänä jokaisen organisaation johtajan tehtävänä on olla organisaationsa pedagoginen johtaja, jonka vastuuna on organisaation osaamisen kehittäminen ja johtaminen, henkilökunnan ammatillinen kehittyminen, jaetun johtajuuden hyödyntäminen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. Uusi laaja pedagoginen johtajuus näyttää muodostuvan vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa, jolla esimies pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 24-32)

Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen sisältää sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen. Lisäksi rehtorin pedagoginen johtaminen on vuorovaikutteista. Rehtorin suorassa pedagogisessa johtamisessa keskeistä on rehtorin välitön opettajien osaamisen ja oppimisen ohjaaminen ja tukeminen niin koulun arjessa kuin vaikkapa kehityskeskustelujen kautta. Rehtorin epäsuoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan sitä, miten rehtori johtaa koulun keskeisiä kehittämisprosesseja, jotka ohjaavat ja tukevat välillisesti niin opettajien kuin koko kouluorganisaation osaamista ja oppimista. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 32)

Alava, Halttunen & Risku (2012, 33) erottavat oppilaitoksessa neljä keskeistä kehittämisprosessia:

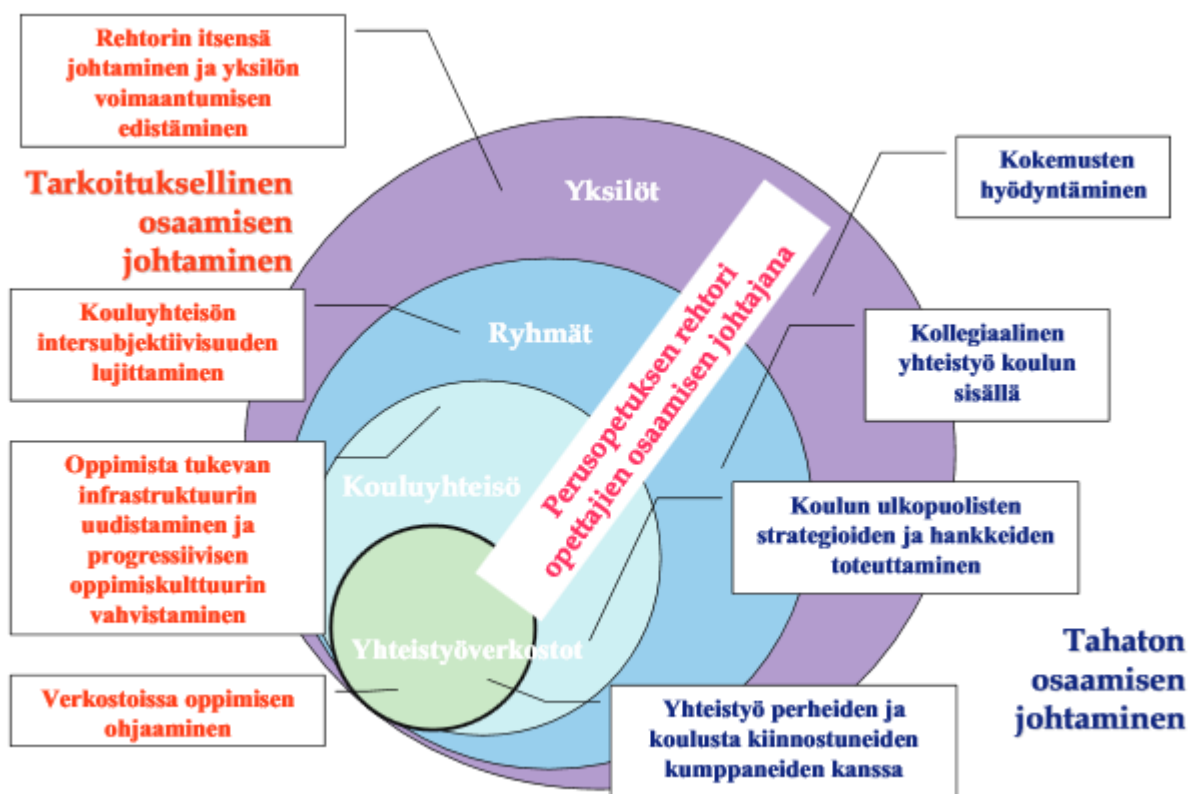
- 1.opetussuunnitelmatyö
- 2.toimintakulttuurin kehittäminen
- 3.visiotavoitteiden luominen ja strategioista sopiminen
- 4.perustehtävän täsmentäminen

On olennaista toteuttaa yllä mainittua neljää toimintaa kehittämisprosesseina eikä yksittäisinä tapahtumina ja toimenpiteinä. Keskeistä on myös toimia siten, että kehittämisprosessit muodostavat

eheän kokonaisuuden. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että kehittämisprosesseja tulee johtaa ja jos rehtori ei niitä johda niin joku muu johtaa. Juuri kehittämisprosessien edellyttämä johtaminen tekee niistä rehtorin keskeisiä pedagogisen johtamisen käytännön työvälineitä ja vaikutuskanavia. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 33)

3.3.4 Osaamisen johtamisen osa-alueet ja menetelmät perusopetuksessa

Raasumaa (2010) esittää perusopetuksen rehtorin osaamisen johtamisen osa-alueet hyvin laajasti seuraavalla kuviolla. Raasumaan väitöskirja on ainoa suoraan suomalaista perusopetuksen osaamisen johtamista käsittelevä julkaisu. Hän käsittelee osaamisen johtamista perusopetuksessa hyvin laajasti, ja vaikka en ajattele Raasumaan mallia yhtenä totuutena, pystyn pelkästään hänen tutkimustulosten avulla kuvaamaan laajasti rehtorin osaamisen johtamisen mahdollisuuksia ja menetelmiä.



Kuvio 5. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. (Raasumaa 2010, 267)

Raasumaa (2010) on jakanut perusopetuksen rehtorin opettajien osaamisen johtamisen tarkoitukselliseen ja tahattomaan osaamisen johtamiseen. Toisena ulottuvuutena kuviossa on neljä

osaamisen johtamisen kohdetta: yhteistyöverkot, kouluyhteisö, ryhmät sekä yksilöt. Käyn seuraavaksi tiivistetysti läpi tarkoituksellisen ja tahattoman osaamisen johtamisen kautta Raasumaan näkemyksiä osaamisen johtamisen perusteista ja menetelmistä.

Tahaton osaamisen johtaminen

Kokemusten hyödyntämisessä opettajan ammattitaito kehittyy kouluyhteisön toimintatapojen ja työn edellyttämän sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutuspiirissä. Tämän vuoksi esimerkiksi opetus- ja kasvatustyöhön liittyvien kokemusten pohtiminen ja avoin keskustelu opettajayhteisössä tukevat ammattitaidon kehittymistä. Koulun sisällä tapahtuvalla kollegiaalisella yhteisöllä ja kollegiaalisella yhteistyöllä on keskeinen merkitys osaamisen kehittymiseen. Kouluyhteisön hyvä ja avoin ilmapiiri, avoin asioista puhuminen ja kouluyhteisön jäsenten välinen toimiva vuorovaikutus edistävät osaamisen kehittymistä. Käytännössä tämä toteutuu esimerkiksi erilaisina tiimeinä, työryhminä ja yleisesti kouluyhteisön toimintaan osallistumisena. Monipuolinen yhteistyö, tiedon avoin jakaminen, opetussuunnitelman yhteinen prosessointi ja vapaamuotoinen yhdessäolo koulutyön ulkopuolella tukevat osaamisen kehittymistä. (Raasumaa 2010, 267-268)

Osaamisen kehittyminen koulussa voi olla passiivisimmillaan ulkopuolisten kehittämisstrategioiden ja hankkeiden toteuttamisen varassa, jos koulun oma kehityskyky puuttuu. Kehittämisen voi nähdä tällöin lähinnä sopeutumisena ylhäältä annettuihin tavoitteisiin ja velvoitteisiin. Tällöin tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja koulun pitkäjänteinen kehittäminen perustuvat kuntaorganisaation yleisiin strategioihin. Koulun ulkopuolisiin sidosryhmiin liittyvä epäsuora osaamisen kehittäminen ja johtaminen toteutuu ensisijaisesti opettajakohtaisen perheyhteistyön avulla. Tähän voidaan liittää mukaan myös oppilaiden tukitarpeisiin perustuva yhteistyö oppilashuoltoon osallistuvien asiantuntijoiden kanssa. (Raasumaa 2010, 267-268)

Tarkoituksellinen osaamisen johtaminen

Oman osaamisen kehittämiseen (itsensä johtamiseen) aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti suhtautuva rehtori tukee merkittäväällä tavalla työhyvinvoinnin ja osaamisen kehittymistä koko työyhteisössä. Rehtorin on toisaalta huolehdittava itsensä johtamisesta myös opettajien kohdalla. Yksilön voimaantumisen edistäminen edellyttää erilaisten tukimuotojen oikean sisällön ja sopivan ajoituksen löytämistä ja siksi rehtorin on tunnettava opettajat. Esimerkiksi perehdyttäminen, mentorointi, vastuutehtävien hoitaminen, aktivoiva kirjoittaminen, osaamiskartoitus, vastavuoroinen opettaminen, vertaisoppiminen, työnohjaus, täydennyskoulutus tai verkko-oppiminen tukee

osaamisen kehittymistä parhaiten silloin, kun se sopii optimaalisesti opettajan ammatillisen kehityksen vaiheeseen. Kehityskeskustelu tukee myös yksilön voimaantumista ja luo edellytyksiä opettajan minäkuvan, ammatti-identiteetin ja osaamisen suotuisalle kehittymiselle. (Raasumaa 2010, 269-270)

Rehtorin osaamisen johtamisessa on tärkeää aikaansaada tiivis, yhteistyöhön perustuva toimintakulttuuri koululle. Avoimeen asioiden käsittelyyn perustuvien virallisten kokousten ja neuvottelujen ohella yhteisön jäsenten välistä intersubjektiivisuutta voi lujittaa myös erilaiset epäviralliset tapaamiset sekä työpaikalla että vapaa-ajalla. Monimuotoisten keskustelujen ohella myös kollegiaalinen työn havainnointi, suunnittelu, vertaisoppiminen ja vastavuoroinen opettaminen tukevat opettajien osaamisen kehittymistä perusopetuksessa. Rehtorin tulisi toimia pitkäjänteisesti työpari-, tiimi- ja ryhmätyön ohjaajana sekä vastavuoroisuuteen ja keskinäiseen yhteistoimintaan suuntautuvan toimintakulttuurin kehittäjänä. (Raasumaa 2010, 269-271)

Rehtorin tulee huolehtia koulussa siitä, että koulun toimintakulttuuriin kuuluu jatkuva keskustelu pedagogiikan päämääristä ja toteuttamisesta. Hänen tulee myös kyetä tunnistamaan eri tilanteissa hyödynnettävän tiedon ja osaamisen olemus sekä pystyä hyödyntämään kulloiseenkin osaamisen jakamiseen sopivia tiedonsiirtotapoja. Oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen velvoittaa rehtoria huolehtimaan myös siitä, että koulun sisäisen yhteistoiminnan rakenteet ovat toimivia ja tarkoituksenmukaisia. Esimerkiksi erilaisia virallisia kokouksia, työryhmiä, tiimejä tai projektiryhmiä tulee olla järkevä määrä. Koulun oppimiskulttuurin tulee olla sellainen, että päivittäisen toiminnan kyseenalaistaminen ja ennalta sovittujen toimintasääntöjen laajentaminen kuuluvat automaattisesti henkilöstön toimintatapoihin. (Raasumaa 2010, 269-272)

Perusopetuksen koulut ovat osa monimuotoisia yhteistyöverkostoja. Niissä tapahtuvaa toimintaa on mahdotonta johtaa yhdestä paikasta. Rehtorin keskeinen tehtävä onkin verkostoissa toteutuvan oppimisen ohjaaminen ja helpottaminen. Verkostoissa oppimisen ohjaamisessa keskeistä on myös se, että rehtori analysoi jatkuvasti verkostoyhteistyön tilaa ja etsii aktiivisesti koulun perustehtävän toteuttamista tukevia uusia toimintamahdollisuuksia. (Raasumaa 2010, 267-272)

Osaamisalue	Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja
1. Pedagoginen osaaminen	erilaisten oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen, perehdytyksen saaminen, aineenhallintaan ja opetusmenetelmiin liittyvä perus-, lisä-, jatko ja täydennyskoulutus, pedagoginen kahvilatoiminta, vertaistuki, mentorointi, osaamisen jatkuva arviointi, opintomatkat, tietopankkien hyödyntäminen, samanaikaisopetus, kollegiaalinen havainnointi
2. Yhteisöllinen osaaminen	ryhmätyö, tiimityö, yhteistyö, palavereihin ja neuvotteluihin osallistuminen, yhteissuunnittelu, opetussuunnitelman yhteinen prosessointi (WikipediaOPS), kasvatuseriaatteiden ja toimintaperiaatteiden laadinta, tiimeinä ja työryhminä kouluttautuminen, vapaamuotoinen yhdessäolo, TYKY-toiminta, intranet-toiminta
3. Ulkoinen yhteistyöosaaminen	monimuotoisissa yhteistyöverkostoissa toimiminen ml. virtuaaliset toimintaympäristöt (sosiaalinen media), vierailujen ja opintokäyntien toteuttaminen, vertaisanalyysien laatiminen (benchmarking), vastavuoroinen opettaminen, kokeilutoiminta, työpaikkavierailut (opettaja-TET), extranet-toiminta, kansainvälinen yhteistyö
4. Johtamisosaaminen	mentorina toimiminen, erityistehtävien hoitaminen, tiimin ja projektin vastuutehtävien hoitaminen, valmentaminen, perehdyttäjänä toimiminen, apulais- tai vararehtorina toimiminen, rehtorin sijaisena toimiminen, koulun johtoryhmätyöskentelyyn osallistuminen, kouluttajana, tukihenkilönä ja kummina toimiminen, työn muotoilu (tehtävien vaativuustason lisääminen)
5. Yksilöllähtöinen kehitymisosaaminen	haasteellisten erityistehtävien tekeminen, projekteissa toimiminen, jatko-, täydennys- ja lisäkoulutus, sijaisuuksien hoitaminen, kehityskeskustelu, osaamiskartoitus, tavoitteiden asettaminen, urasuunnittelu, työkierto, valmennusohjelmiin osallistuminen, itseopiskelu kirjallisuuden, videoiden ja tietoverkkopohjaisten materiaalien avulla, monimuoto-opiskelu, henkilöstöraportointi
6. Yksilön osaaminen	omaan työtodellisuuteen liittyvien tavoitteiden laatiminen, ongelmien ratkaisu, osaamisportfolion laatiminen, kokemuspäiväkirjan laatiminen, työnohjaus, vuorotteluvapaan ja opintovapaan hyödyntäminen, monipuolinen harrastaminen, työn ja yksityiselämän yhteensovittaminen, hyvinvoinnista huolehtiminen, työn arvoperustan pohtiminen

Kuvio 6. Tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinot. (Raasumaa 2010, 273)

Raasumaan taulukossa esitetään kattavasti yksittäisiä tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinoja, joita perusopetuksessa voi käyttää. Voin hyödyntää tätä taulukkoa tutkimukseni analyysissä ja johtopäätösten teossa, mutta sen auki kirjoittaminen tässä yhteydessä olisi työlästä ja turhaa. Toisaalta taulukon tiivistäminen olisi hankalaa, koska pidän kaikkia taulukon osa-alueita ja menetelmiä yhtä arvokkaina osaamisen johtamisen kokonaisuuden näkökulmasta. Eri osaamisen johtamisen konteksteissa painottuvat eri asiat.

4 TUTKIMUKSEN VALINNAT

METODOLOGISET

4.1 Tutkimuskysymykset

1. Millaista osaamista 1.1.2011 voimaan tullut perusopetuslaki vaatii opettajalta?
2. Millaista osaamisen johtamista rehtorilta odotetaan?
3. Miten uudistunut perusopetuslaki on vaikuttanut rehtorin työhön opettajien osaamisen johtajana?

Opettajilla tarkoitan tässä tutkimuksessa perusopetuksen luokan –ja aineenopettajia. Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat olen rajannut tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Perusopetuslain 1.1.2011 voimaan tulleet muutokset koskivat erityisopetuksen järjestämistä ja pohjautuvat alun perin inkluusiiviseen ajatteluun. Uuden lain mukaisen kolmiportaisen tuen järjestäminen kouluilla koskettaa kaikkia opettajia, ei pelkästään erityisopettajia. Siksi haluan tutkia perusopetuslain muutoksien vaikutuksia nimenomaan luokan- sekä aineenopettajien ammatilliseen osaamiseen. Millaisena opettajat kokevat osaamisensa suhteessa työn vaatimuksiin tänä päivänä? Miten opettajien osaamista on kehitetty lakimuutoksen jälkeen ja millaista osaamisen johtamista luokanopettaja kokee tarvitsevänsä uuden lain myötä?

Millaista osaamista opettajat tarvitsevat uuden perusopetuslain myötä koulun johtamisen näkökulmasta? Miten rehtorit käsittävät osaamisen johtamisen ja miten he ovat sitä käytännössä toteuttaneet? Miten perusopetuslain muutokset ovat vaikuttaneet rehtorin työhön opettajien osaamisen johtajana?

Tutkimukseni tarkoitus on tuottaa tutkimustietoa perusopetuksen luokan- ja aineenopettajien osaamisen johtamisesta vuoden 2011 voimaan tulleen perusopetuslain muutosten jälkeen. Miten luokan- ja aineenopettajien osaamista tulisi kehittää ja johtaa? Tarkoitukseni on muodostaa kokonaiskuva yksittäisten opettajien ja rehtorien käsityksistä ja kokemuksista osaamisesta ja sen

johtamisesta kolmiportaisen tuen vaatimuksissa. Miten osaamisen johtaminen tämän päivän perusopetuksessa käsitetään?

4.2 Tieteenfilosofiset sitoumukset

Ontologinen realismi olettaa, että maailma on muuttumattomien luonnon lakien ja mekanismien hallitsema todellisuus, joka on objektiivisesti tutkittavissa ja siten myös täysin tiedettävissä (Guba 1990, 20). Konstruktionismin mukaan taas sosiaalinen todellisuus on realismista poiketen ihmismielestä riippuvainen ja viime kädessä tajunnan eli ihmismielen konstruktio. Todellisuus on jatkuvassa luomistilassa ja tiedostavan subjektin konstruoitavana. (Siljander 1995, 118.) Tieteenfilosofiselta kannalta konstruktivistille todellisuus on suhteellista, kun muissa filosofioissa ajatellaan todellisuuden olevan realistista (Metsämuuronen 2003, 165).

Tutkimuksessani tarkastellaan osaamisen johtamista perusopetuksessa kolmiportaisen tuen vaatimusten keskellä opettajien ja rehtorien käsittämänä. Pohjaten Heikkisen ym. (2005, 341-342) artikkeliin ajattelen osaamisen johtamisen olevan tässä tutkimuksessa tieteenfilosofisesti ajateltuna sellainen todellisuus, joka on olemassa ihmisten sille antamien nimien ja merkitysten kautta ja tämä todellisuus tuotetaan kielen ja kommunikaation kautta. Voitaisiin ajatella positivistis-objektivistis-realistisesti, että osaamisen johtaminen on joukko konkreettisia toimenpiteitä (esim. keskustelufoorumeita, täydennyskoulutuksia, ohjeistuksia), joiden suunnittelua ja toteutusta tutkittaisiin objektiivisella otteella, ulkopuolisena tutkijana. Määrällisesti voitaisiin saada tietoa esimerkiksi siitä, kuinka paljon osaamisen johtamisen liitettäviä konkreettisia toimenpiteitä koulussa on tehty. Karl Popperin ontologista realismia ja epistemologista konstruktivismia yhdistävässä ajattelutavassa maailma jaetaan kolmeen todellisuuteen: fysikaalinen, mentaalinen sekä kielellinen ja sosiaalinen todellisuus. Kielellinen ja sosiaalinen todellisuus koostuu ihmisten luomista tiedollisista konstruktioista. Popperin filosofiaa mukaillen voisi ajatella, että on olemassa havainnoista riippumaton osaamisen johtamisen todellisuus (fysikaalinen todellisuus), jota ihmiset konstruoivat muodostaen siitä teorioita ja hypoteeseja ja kaikkea, mitä kutsumme tiedoksi tai uskomuksiksi. (Heikkinen ym. 2005, 344) Tutkimisen kannalta tällaisessa ajattelussa ongelmaksi muodostuu osaamisen johtamisen synty –ja muodostumisprosessit sekä sen dynaaminen luonne. Jossain vaiheessa osaamisen johtamisen on täytynyt muodostua ja tulla määritellyksi tietynlaiseksi sekä muuttua ajan mukana. Tutkija voisi esittää kysymyksiä missä ja miten se on syntynyt ja kuka sen on luonut? Ongelman muodostaa myös pelkästään osaamisen määrittely ja esimerkiksi sen

kontekstisidonnaisuus. Osaamisen näkökulmasta jo pelkästään koulukonteksti pitää sisällään monenlaista osaamista.

Tämä karkea filosofinen vertaus toimii tutkimuksessani perustana sille, että ajattelen osaamisen johtamisen todellisuuden syntyvän ja muodostuvan ihmisten käsityksissä ja ihmisten osaamisen johtamiselle antamissa merkityksissä. Valmista osaamisen johtamisen todellisuutta ei voi olla ilman kyseisessä kontekstissa toimivia ihmisiä, ja heidän sille antamiaan merkityksiä. Ontologisesti tutkimukseni on konstruktivistinen, koska kuten Raunio (1999, 89) mainitsee, ihmisten arkipäiväisten käsitteiden ei ajatella olevan sopivia objektiivista tietoa tavoittelevan tutkimuksen lähtökohdiksi. Sovellan ajatteluani osaamisen johtamisesta Vartoon (2005, 27-29), jonka mukaan tutkimuskohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismailmasta, siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttavana ja muutettavana. Samoilla linjoilla on opettajien osaamisen johtamista tutkinut Raasumaa (2010), joka olettaa, että osaamisen johtamiseen liittyvä tieto on juurrutettu keskeisesti yksilöiden elämismailmaan. Tällöin elämismailma on praktinen ja sosiaalinen todellisuus, joka rakentuu yksilöiden välisten intersubjektivisten merkitysten varaan. Samalla tutkimusintressi kohdistuu ihmisen koko kokemusmailmaan ilman ennako-olettamuksia siitä, mitä on koetun todellisuuden takana (mt.48). Konstruktionismi ei edusta äärisubjektivistista näkemystä siinä mielessä, että sosiaalisia ilmiöitä ei pidetä yksilöllisinä kokemuksina vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettuina. Lisäksi kielen välityksellä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu aina tietyssä kontekstissa. Kontekstisidonnaisuuden vuoksi konstruktiot ovat pikemminkin merkityksellisiä tai merkityksettömiä kuin tosia tai epätosia. (Raunio 1999, 81 – 82.)

Ajattelen osaamisen johtamisen käsitysten syntyvän siis erilaisissa sosiaalisissa konstruktioissa ja se saa erilaisia merkityksiä kontekstinsa mukaisesti. Tutkimusaineistoni informantit ovat muodostaneet käsityksensä osaamisesta ja sen johtamisesta omassa elämismailmassaan ja koulukontekstissaan. Näiden konstruktioiden löytäminen ja ymmärtäminen tutkimusongelmien rajausten mukaisesti on tutkimukseni tavoite. Niiden avulla itse tutkijana sekä tutkimukseni lukijat voivat laajentaa ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. En voi tutkijana olettaa löytäväni Raunion edellä mainitsemia tosia tai epätosia konstruktioita vaan niiden sijaan informanttien käsityksiä ja merkityksen antoja, jotka voivat olla lukijalle merkityksellisiä tai merkityksettömiä. Raunion (1999, 83) mukaan konstruktionistisesta näkökulmasta ei ole mielekästä arvioida erilaisten konstruktioiden ja todellisuuden vastaavuutta, koska todellisuudesta tuotetuista konstruktioista riippumatonta objektiivista todellisuutta ei ole. Jonkin ryhmän sosiaalisia

konstruktioita tutkittaessa tämä tarkoittaa, ettei niitä tarvitse hyväksyä tosina, mutta ei myöskään hylätä väärinä.

Kvalitatiivinen tutkimus on aina subjektiivista. Tutkija määrittää itse mielenkiintonsa kohteet ja sen, mitä hän itse pitää tärkeänä tietona tai tapahtumana. Tutkija valitsee itse metodinsa ja tapansa lähestyä tutkimusta, millä on suuri vaikutus lopputuloksen kannalta. Vaikka tutkija kuinka yrittäisi tulkita objektiivisesti haastateltavaa tai jotakin ilmiötä, muodostaa tutkija loppupelissä aina aineistostaan omaa todellisuuttaan, joka ei voi olla täydellisesti samankaltaista aineiston lähteen alkuperäisen tarkoituksen tai todellisuuden kanssa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 68–69.) Epistemologisesti konstruktionistin on mahdotonta erottaa tutkijana itseään tutkimuskohteesta, sillä juuri niiden välinen dialoginen vuorovaikutus luo aineiston (Guba & Lincoln 1989, 88). Tutkijan on päästävä sisälle tutkittavien todellisuuteen ja omaksuttava tutkittavien käsitteet ja tulkinnat. Olennaista on, että tutkimus kertoo todellisuudesta sellaisena kuin tutkittavat sen konstruoivat. Tämän toteutumiseksi tutkijan tulee reflektoida itseensä liittyvien seikkojen merkitystä. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole eliminoida niiden vaikutusta, vaan ottaa ne huomioon tulosten luotettavuutta arvioitaessa. (Raunio 1999, 90 – 91.) Konstruktivistiseen ajattelutapaan kuuluu myös kriittinen suhtautuminen tutkijan omiin tulkintoihin aiheesta. Tutkijana en voi olla perusasenteeltani täysin objektiivinen ja realistinen tutkiessani osaamisen johtamista (Heikkinen ym. 2005, 343). Varton (2005) mukaan ihminen ei voi päästä ulkopuolelle oman elämismaailmansa. Hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimisessaan. (mt., 34)

Opettajien ja rehtorien osaamiseen liittyviä vaatimuksia määritellään valtakunnan tasolla lainsäädännössä ja kuntatasolla tämän tutkimuksen kohdalla perusopetuslain tulkinnoissa ja jalkauttamisessa. Tässä tutkimuksessa opettajien ja rehtorien osaamisen ja sen johtamisen haastaa 1.1.2011 perusopetuslaissa voimaan tullut kolmiportainen tuki, jolla pitäisi olla mistä näkökulmasta tahansa ajatellen ainakin jonkinlaisia vaikutuksia opettajan työtehtävien hoitamiseen suomalaisessa perusopetuksessa. Raunio (1999) puhuu deterministisestä näkökulmasta, jossa ihmisen ja hänen toimintansa nähdään olevan tilanteen ja ympäristön määräämää. Yksilön ajattelu, valinnat ja käyttäytyminen ovat ulkoisten sosiaalisten voimien tuottamia. Vaikka sosiaaliset voimat ovat periaatteessa ihmisten toiminnan tuotetta, ei yksilö pysty vaikuttamaan niihin (mt., 91). Perusopetuksen lainsäädäntö ja sen tulkitseminen sekä suomalainen koulutusjärjestelmä eri konteksteineen tuottavat deterministisestä näkökulmasta sosiaaliset toimijat eli opettajat ja rehtorit.

Näin ollen heidän käsityksiensä muodostumiseen osaamisen johtamisesta pitää tutkimuksessani huomioida myös käsitysten deterministinen näkökulma.

4.3 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka yleisesti tarkoittaa kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen 2003, 162). Pysin kuvaamaan ja ymmärtämään opettajien ja rehtorien kokemuksia ja käsityksiä osaamisen johtamisesta perusopetuslaissa 1.1.2011 voimaan tulleen kolmiportaisen tuen vaatimuksissa. Tutkimuksen tarkoitus ja siihen liittyen tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimusstrategisia valintoja eli esimerkiksi valintaa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla kartoittaa, kuvailla, selittää tai ennustaa. (Hirsjärvi ym. 2010, 135) Tutkimuksessani tavoittelemani tiedon luonnetta, eli ihmisten kokemukset ja käsitykset ilmiöstä, ei voida saavuttaa pelkästään määrällisellä tutkimuksella. Toki voisi olla mahdollista tutkia aihetta määrällisesti, laadullisen rinnalla, mutta yksin määrällisten tutkimusten tulokset jäisivät kuitenkin hyvin suppeiksi ja pintapuolisiksi siinä tiedonintressissä mikä itselläni tutkimuksestani on. Määrälliset kartoitukset tutkimusaiheesta voisivat täydentää ja tuoda näkökulmaa tutkimukseeni, mutta tutkimuksessani ei kuitenkaan kysytä kuinka monta tai kuinka paljon, vaan miten ja millaisena tutkittava ilmiö käsitetään. Raunio (1999, 89) mukaan tutkimuskohdetta tarkastellaan tutkijan valitseman teoreettisen kehyksen kautta. Tutkimuksen kohteena olevien ihmisten omien arkipäiväisten käsitteiden ei ajatella sopivan objektiivista tietoa tavoittelevan tutkimuksen lähtökohdaksi.

Laadullinen tutkimus on luonnollinen tapa tutkia kasvatustieteellisiä kysymyksiä, koska sillä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17. Eskola & Suoranta 1996, 34). Hirsjärven ym. mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on todellisen elämän kuvaaminen ja tavoitteena on nähdä tutkimuskohde mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään yleensä luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Ihminen toimii usein tiedonantajana ja tutkija luottaa havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi ym. 2010, 164) Kuitenkaan todellisuutta sellaisenaan kuvaavaa objektiivista tietoa ei laadullisessa tutkimuksessa pidetä mahdollisena, vaan tutkimus on aina joihinkin arvoihin sitoutunutta (Raunio 1999, 97).

Silverman (2010) vertaa laadullista tutkimusta arkielämän monisäikeisyyteen ja kaoottisuuteen, jota tutkijan pitää pystyä hallitsemaan. Tutkijan tulee pystyä asettelemaan tarkasti tutkimusongelmansa, koska niiden ohjaamana tutkija valitsee oikeat menetelmät aineiston keruuseen ja analysointiin. Laadullisen tutkimuksen haasteena voidaan pitää nimenomaan sen monimuotoisuutta, sillä laadullinen tutkimus tarjoaa laajan kirjon erilaisia tapoja lähestyä tutkimuskohdetta. (mt., 6–15) Laadulliselle aineistolle ominaista on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Tällaiselle tutkimukselle on luonnollista kerätä aineistoa, joka jättää tilaa mahdollisimman monenlaiselle tarkastelulle. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrää sen, millaisesta näkökulmasta havaintoja eli johtolankoja tarkastellaan. (Alasuutari 2011, 77-84) Tutkimusmetodien valinnassa Silvermanin (2010) mukaan mikään tutkimusmetodi ei ole täysin väärä, vaan kyse on ennemminkin siitä kuinka hyvin valittu metodi sopii juuri tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Tutkijan kannalta olennainen kysymys on: tuotetaanko valitsemani metodin avulla tietoa, jolla voidaan vastata tutkimukseni tutkimusongelmiin? Tutkijan tulee tietää millaisiin tarkoituksiin valitsemaansa tutkimusmetodia on kehitelty ja käytetty. (mt., 122–136) Tötön (2000, 14) mukaan tutkimus on aina kysymysten esittämistä ja eri tutkimusotteet vastaavat eri kysymyksiin.

Varto (2005) kutsuu ihmisen maailmaa elämismaailmaksi, jota laadullisella tutkimuksella tutkitaan. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, nimittäin yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (mt., 27-29) Varton elämismaailmaan on rinnastettavissa myös Alasuutarin näkemys siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tietoa tuotetaan fakta –tai näytenäkökulmista. Faktanäkökulmassa tutkimuksesta saatu tieto on totuudenmukainen väite todellisuudesta, kun taas puolestaan näytenäkökulmassa painottuu, että tutkimuksesta saatu tieto on osa tutkittavaa todellisuutta. (Alasuutari 2011, 114–115) Tutkimuksessani pyrin laadullisin keinoin löytämään aineistostani mahdollisimman kattavasti opettajien ja rehtorien elämismaailmassa muodostuneet käsitykset osaamisesta ja osaamisen johtamisesta perusopetuksessa. Tällöin korostan Alasuutarin mainitsemaa näytenäkökulmaa eli tutkimukseni informantit luovat omiin kokemuksiinsa perustuvan kuvan tutkimusilmiöstä omassa koulukontekstissaan. Heidän kokemuksistaan muodostuu osa tutkittavaa ilmiötä, ei koko totuus. Alasuutari luonnehtii tutkimuskohdetta myös palaksi tutkittavaa maailmaa, jossa vallitsee tietty kieli ja kulttuuri (Alasuutari 2011, 84–88). Masonin (2002, 1) mukaan laadullisen tutkimuksen tulosten perusteella voidaan parhaimmillaan esittää kiinnostavia väittämiä siitä, miten asiat toimivat tietyissä konteksteissa, kuten myös hyvin perusteltuja yleistyksiä ilmiöiden välisistä yhteyksistä.

Silvermanin mukaan tutkijan on tärkeää kysyä itseltään: mihin tällaista tutkimusta tarvitaan, ja millaista tietoa tämä tutkimus tuottaa (Silverman 2010, 179–185). Itse näen tutkimustiedon osaamisesta ja sen johtamisesta koulutuspoliittisestikin erittäin merkitykselliseksi suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisessä sekä tietysti yksittäisten oppilaiden oppimistulosten näkökulmasta. Esimerkiksi Guskey (2002, 381) nostaa artikkelissaan esille, että opettajien osaamisen kehittäminen on yhteydessä opettamisen laatuun ja oppimistuloksiin. Suomalaisessa perusopetuksessa ollaan myös painottamassa opettajien ja rehtorien osaamisen kehittämistä tulevaisuudessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksessa (2014) todetaan seuraavasti: *”On tärkeä huolehtia opettajankoulutuksen ja opetustyön vetovoiman säilymisestä. Oppilaitosjohdon ja opettajien koulutukseen luodaan koulutusjatkumo. Se yhdistää sisällöllisesti perus-, perehdytys- ja täydennyskoulutuksen tukemaan opettajien ammatillista kasvua työuran eri vaiheissa”*. Samassa katsauksessa pyrittiin parantamaan opetus- ja kasvatushenkilöstön täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuutta ja saatavuutta. Jokaiselle päätoimiselle opettajalle tulisi laatia koulutus- ja kehityssuunnitelma (mt., 12). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2015) reilua vuotta myöhemmin puhutaan edelleen paitsi opettajien ja rehtorien peruskoulutuksen kehittämisestä, mutta myös elinikäisen oppimisen ja täydennyskoulutuksen tärkeydestä tulevaisuuden Suomessa. (mt., 110-111)

4.4 Fenomenografia tiedonhankinnan taustalla

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut tutkimusote, joka tutkii ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää ja ymmärtää heitä ympäröivän maailman eri puolia ja ilmiöitä (Marton 1988, 144). Fenomenografia kuvaa niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla todellisuuden erilaiset puolet käsitteellistetään, sekä etsii saavutettujen kuvaustapojen kategorioiden välisiä loogisia suhteita. Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970 –luvulla Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163) Termi ”fenomenografia” tulee kreikkalaisista sanoista fenomenon ”tulla päivänvaloon) ja grafi (kuvailla jotain) (Järvinen & Järvinen 2011, 81). Martonin mukaan on rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyä ilmiötä. Fenomenografian avulla pyritään löytämään kuvaamaan tätä ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta (Marton 1986, 28-49). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografia ei ole kiinnostunut ajattelu- ja havainnointiprosesseista sinänsä eikä myöskään

jonkin ilmiön syvimmästä ”oikeasta” olemuksesta vaan ihmisen käsityksistä kyseisestä ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen 2011, 81)

Fenomenografiassa lähdetään siitä, ettei ole olemassa objektiivista ja ei-objektiivista todellisuutta, jotka voitaisiin erottaa toisistaan. On olemassa vain yksi todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Kummassakaan lähestymistavassa ei kielletä maailman ja todellisuuden olemassa oloa ajattelevan yksilön ulkopuolella. Yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman välillä ei tehdä eroa. Samoin ainoa maailma on se, joka koetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että omaa todellisuuttamme muokkaa meidän omat kokemuksemme. Fenomenografiassa ei voida kuvata todellisuutta ilman, että sitä kuvataan jonkun kokemusten ja ymmärryksen kautta. Myöskään absoluuttista totuutta ei voida saavuttaa, koska jokainen sukupolvi muodostaa omat käsityksensä ja kokemuksensa totuudesta ja todellisuudesta. (Niikko 2003, 14) Näin ollen ontologisesti fenomenografia soveltuu tutkimukseni suuntaukseksi. Osaamisen johtamisen todellisuutta pyritään ymmärtämään tutkimuksessani opettajien ja rehtorien omissa konteksteissa syntyneiden käsitysten kautta. Metsämuuronen toteaa, että saadakseen tietoa ihmisten subjektiivisesta todellisuudesta tutkijan ainoa vaihtoehto on kysyä sitä heiltä itseltään. (Metsämuuronen 2006, 86) Niikko (2003) toteaa, että fenomenografisessa lähestymistavassa korostuu tutkittavien oikeus tarkastella ilmiötä omasta viitekehyksestään käsin. Silloin heidän ei tarvitse mukautua tutkijan ennakkoon asettamiin rajoihin. (mt., 31–32) Epistemologisesti ajatellen fenomenografisesta tutkimuksesta saatavat tulokset muodostuvat kuitenkin dialogisesti tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksen tuloksena.

Fenomenografiassa tehdään ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien avulla ero siihen miten jokin asia on ja miten se käsitetään (Uljens 1989, 13). Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa, että tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ulottuvuutta suoraan, sellaisena kuin se hänelle näyttäytyy. Ympäröivän maailman ilmiöt nähdään faktisina, jolloin tutkijan katsotaan voivan kuvata todellisuutta sellaisena kuin se ilmenee hänelle. (Niikko 2003, 24.) Toisen asteen näkökulmassa kiinnitetään huomiota ihmisten ajatuksiin heitä ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. Tutkija on kiinnostunut toisten ihmisten tavoista kokea jokin ilmiö. Samalla tutkijan täytyy sulkeistaa omat kokemuksensa ja käsityksensä. (Niikko 2003, 24 – 25) Uljensin (1989) mukaan ihmisten käsitysten vertaaminen jostain ilmiöstä ilmiöön itseensä on mahdotonta, koska todellisuus on aina konstioitu ihmisten käsityksissä siitä. Todellisuus on siis aina käsitettyä todellisuutta. (mt., , 14-15). Marton puolestaan näkee, että toisen asteen näkökulmassa tarkoituksena ei ole kuvata asioita sellaisina kuin ne ovat, vaan tarkoitus on kuvata miten asiat näyttäytyvät ihmisille. Kiinnostus kohdistuu kuitenkin asioiden ymmärtämisen, ajattelemisen ja havaitsemisen tapaan, ei asioihin itseensä. (Marton 1986, 145 - 146.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan (Häkkinen 1996, 30–33; Niikko 2003, 24–25). Käsitys on ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostain asiasta eli konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. Käsitys on dynaaminen ilmiö ja ihminen muuttaa käsityksiään joskus useastikin lyhyessä ajassa. Käsitys ja mielipide erotetaan toisistaan tässä yhteydessä. Vaikka ihminen voi muuttaa käsityksiään lyhyessäkin ajassa, käsitys ei dynaamisena ilmiönä kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, vaan se on lujempaa tekoa. (Syrjälä ym. 1994, 117) Samoilla linjoilla on Häkkinen (1996), jonka mukaan käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitys on ymmärrystä tietyistä ilmiöistä. (mt., 23) Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Käsityksiä ei aseteta yksioikoisesti paremmuus –ja kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden. Tämä voisi tarkoittaa niiden sisältöjen hukkaamista. (Ahonen 1994, 119).

Aineiston analysoimisessa pyrin fenomenografisen analyysin suuntaiseen kuvauskategoriajärjestelmän luomiseen molemmista haastatteluista. Lopuksi tulosten tarkastelussa vertailin opettajien ja rehtorien ryhmien kuvauskategorioita keskenään. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta ajatuksellisia kokonaisuuksia, merkitysyksiköitä. Luin aineiston läpi ensin muutamaan kertaan muodostaakseni siitä kokonaiskuvan. Sen jälkeen kävin aineiston läpi kolmeen kertaan, kertaalleen jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Etsin aineistosta kyseiseen tutkimuskysymykseen liittyviä ajatuksellisia kokonaisuuksia, huomioiden myös sellaiset puheenvuorot, jotka eivät suoraan vastaa kyseiseen tutkimuskysymykseen. Pyrin kysymään itseltäni lukiessani: Mistä näkökulmasta tämä ilmaisu on tuotettu? Mitä tällä puheenvuorolla tarkoitetaan? Miten tämä liittyy kyseiseen tutkimuskysymykseen?

Toisessa vaiheessa muodostin yläkategorioita yhdistelemällä tai erittelemällä ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköitä. Muodostin rinnasteisesti samantasoisia kategorioita. Perusteena kategorian muodostumiselle voi olla aineistosta nousevat vahvat teemat, mutta myös abstraktimmat tekijät, jotka eivät ole suoraan aineistossa esiintyneet. Kategorioissa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun (Marton & Booth 1997, 125). Häkkinen (1995) toteaa, että fenomenografisessa analyysissä kiinnostavia ovat käsitysten laadulliset erot eikä niinkään niiden määrällinen painottuminen. Aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin (mt., 70-73). Pyrin siis löytämään aineistosta käsitysten variaation mahdollisimman kattavasti jokaisen informantin osalta.

Kolmannessa osassa muodostin toisen vaiheen kategorioita auki kirjoittamalla ja vertailemalla osaamisen johtamisen näkökulmasta lopulliset kuvauskategorioiden kokonaisuuden, tulosalueen. Tavoitteena on luoda rakenteellinen viitekehys, johon muodostetut kategoriat voidaan suhteuttaa (Marton 1986, 33-34). Häkkinen (1996) muistuttaa, että kategorioiden laadulliset erot tulee olla niin selviä, etteivät ne mene limittäin toistensa kanssa (mt., 43).

4.5 Tutkimuksen toteutus

4.5.1 Ryhmäkeskustelu aineiston keruumenetelmänä

Tutkimukseni informantit ovat suuren suomalaisen kaupungin koulujen opettajia ja rehtoreita. Rajasin aineiston keruun ulkopuolelle kyseisen kaupungin erityiskoulujen henkilöstön ja erityisluokanopettajat ja erityisopettajat yleisestikin. Ulkopuolelle rajasin opettajat ja rehtorit myös sellaisista kouluista, joihin on keskitetty useita erityisluokkia, ja joiden kulttuuriin näin ollen on jo pitempään kuulunut yhtenä osana erityisopetus ja esimerkiksi erityisoppilaiden integrointi yleisopetuksen yhteyteen. Halusin tutkimukseeni luokan- tai aineenopettajia sekä rehtoreita sellaisilta kouluilta, joissa ei ole ollut valmiiksi vahvaa erityisopetuksen kulttuuria eli useita erityisluokkia, ainakaan ennen perusopetuslain muutosta 1.1.2011. Tarkoitukseni oli saada kuusi rehtoria suostumaan ryhmäkeskusteluun ja sen jälkeen heidän kouluiltaan kuusi opettajaa omaan opettajien ryhmäkeskusteluun.

Lähetin kevättälvella 2014 valitsemilleni 15 rehtorille sähköpostilla sivun mittaisen yhteydenottokirjeen, jossa kerroin tutkimusaiheeni tarkentaen sitä vielä muutamalla lauseella. Sain vastauksia 12 rehtorilta, joista lopulta viisi rehtoria osoitti kiinnostuksensa osallistua tutkimukseni ryhmäkeskusteluun. Kun olin saanut selville keskusteluun osallistuvat rehtorit, lähetin heidän avullaan heidän koulujensa opettajien sähköpostilistalle opettajille suunnatun yhteydenottokirjeen, jossa kyselin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseni ryhmäkeskusteluun. Innokkaita ei ensin tullut kaikilta kouluilta, mutta rehtorien avustuksella sain lopulta yhden luokan – tai aineenopettajan jokaiselta koululta lähtemään mukaan.

Tutkimukseni aineisto kerättiin siis kahdella ryhmäkeskustelulla. Toisessa keskustelivat viisi luokan- ja aineenopettajaa ja toisessa viisi rehtoria. Määrällisesti informantteja ei ollut kuin kymmenen, mutta Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu ja nimenomaan käsitteellistämisen kattavuus. D'Cruz & Jones (2004) ovat samoilla linjoilla; laadullisessa tutkimuksessa pieni aineisto riittää, koska sen tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyys laajempaan populaatioon, vaan jonkin ilmiön havainnollistaminen ja

ymmärrettäväksi tekeminen. Vaikka laadullisen tutkimuksen aineisto on rajallista informanttien määrän suhteen, sillä voidaan saavuttaa syvyyttä ja rikkautta, jollaiseen ei suuren aineiston avulla päästä. (mt., 60-64) Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoitus on luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäistä ja selkeää informaatiota. Tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä, jotta hyvien johtopäätösten tekeminen on mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehdään koko tutkimuksen ajan, aineiston keruusta lähtien (Eskola & Suoranta, 1998, 104; Sarajarvi & Tuomi 2009, 108).

Ryhmäkeskustelulla tarkoitetaan järjestettyä keskustelutilaisuutta, johon on kutsuttu ryhmä ihmisiä keskustelemaan aiheesta kohdennetusti, mutta vapaamuotoisesti, tietyksi ajaksi. Keskustelussa on mukana ryhmän vetäjä, jonka tehtävänä on ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja kannustaa osallistujia keskustelemaan keskenään. (Valtonen 2005, 224) Löysin kirjallisuudesta kyseistä aineistokeruumenetelmää kuvaamaan ainakin seuraavia nimityksiä: ryhmäkeskustelu, ryhmähaastattelu, Focus group- haastattelu tai fokusryhmä. Valtonen (2011, 89) erottaa artikkelissaan ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun toisistaan, koska hänen mukaansa ryhmän vuorovaikutus rakentuu niissä eri tavoin. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus keskittyy vetäjän ja osallistujien välille. Haastattelijä tekee ikään kuin yksilöhaastatteluja ryhmätilanteessa esittäen kysymyksen vuorotellen kaikille osanottajille. Tällöin haastattelijä ei siis kannusta osallistujia keskustelemaan temasta keskenään. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan haastattelijä pyrkii tietoisesti saamaan aikaan vuorovaikutusta keskustelijoiden kesken. (Valtonen 2011, 89) Ryhmäkeskustelun etuna pidetään sen ruohonjuuritason lähtökohtaa: se antaa äänen ryhmälle ihmisiä ja sitä kautta voidaan ymmärtää tätä ryhmää sen omista lähtökohdista käsin (mt. 99) Tässä tutkimuksessa käytän Valtosen näkemyksiin pohjaten aineistoni keruusta nimitystä ryhmäkeskustelu.

Ryhmäkeskustelu sopii ihmisten kokemuksia ja käsityksiä etsivän tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla on mahdollista selvittää millaisia kokemuksia, näkemyksiä ja uskomuksia keskusteluun osallistuvilla on valitusta tutkittavasta aiheesta. (Rabiee 2004, 655.) Ryhmäkeskustelun tarkoituksena ei ole konsensuksen löytäminen, vaan tärkein asia on tiedon keruu. Menetelmän avulla voidaan tutkia monimutkaisiakin aiheita ja saada selville tutkittavien käsitysten, ajatusten, uskomusten ja asenteiden takana olevia tekijöitä. (Carey 1994, 226-238) Ryhmäkeskustelulla saadaan tietoa ryhmämerkityksistä, merkitysten luomisen ryhmädynamiikasta ja ryhmien sisäisistä normeista, joiden tutkimiseen ryhmäkeskustelu on erityisen käyttökelpoinen menetelmä. Ryhmäkeskustelun vahvuuksia ovat monipuolisen laadullisen aineiston saamisen suhteellisen lyhyessä ajassa ja sekä joustava haastattelutapa. (Parviainen 2005, 53)

Tutkimukseni informantit ovat suuren suomalaisen kaupungin luokan –ja aineen opettajia sekä rehtoreita viideltä eri koululta, yksi opettaja ja rehtori kustakin koulusta. Rajasin informantteja valitessani erityisopettajat ja erityisluokanopettajat pois tutkimuksestani, samoin jätin ulkopuolelle erityiskoulut ja myös sellaiset yleisopetuksen koulut, joissa on jo vuosia ollut useampia erityisluokkia. Kuitenkin ajattelen, että tutkimusaineistoni koulukontekstit ja niissä työskentelevät opettajat ja rehtorit edustavat valtaosaa suomalaisen perusopetuksen kouluista, vaikka en yleistyksen tutkimuksellani ensisijaisesti pyrikään. Kolmiportaisen tuen kirjaaminen perusopetuslakiin voidaan ajatella vaikuttaneen kaikkiin suomalaisten koulujen toimintaan jollain tavalla, mutta tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu nimenomaan sellaisiin kouluihin, joissa ennen kyseistä lakimuutosta on ollut ehkä vähiten kokemusta oppilaiden erilaisten tukimuotojen järjestämisestä.

Toimin itse keskustelujen fasilitaattorina ja johdattelin keskustelua tutkimuskysymysteni suuntaisesti. Ennen keskustelutilaisuutta informantit saivat tietää ainoastaan tutkimusaiheeni eli käytännössä haastatteluhetkellä käytössä olevan tutkimukseni nimen. Tämän tarkoituksena oli saada keskustelijoiden käsitykset ja kokemukset mahdollisimman autenttisina suoraan heidän koulukontekstistaan ja elämismaailmastaan välttämällä näin informanttien mahdollisen valmistautumisen keskusteluun. Keskustelutilaisuuden aluksi keskustelijat saivat paperilla ryhmäkeskustelukysymykset, jotka olivat yhtä kuin tutkimuskysymykseni. Tutkimuskysymysten alla oli vielä lisäksi ranskalaisin viivoin muutamia tarkentavia kysymyksiä niistä teemoista, joita toivoin keskustelijoiden käsittelevän kyseisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Ryhmäkeskustelujen avulla voidaan tutkia hyvin ylipäätään mitä tahansa inhimillistä toimintaa, johon liittyy yhteisesti tuotettuja tai säädeltäviä arvoja, normeja, käytäntöjä, uskomuksia, asenteita jne., koska ryhmäkeskustelutilanteessa saadaan niitä esiin ja osittain pystytään saamaan selville niiden rakentumis-mekanismeja ja taustalla piileviä syitä. (Parviainen 2005, 54). Tutkimukseni ryhmäkeskusteluissa informantit toivat mukanaan keskusteluun omat käsityksensä omasta osaamisestaan ja osaamisen johtamisesta, mutta Paloniemen mukaan voidaan olettaa, että ryhmäkeskustelun osallistujat tuottavat ryhmätilanteessa myös niitä jaettuja käsityksiä, joita heidän yhteisössään on (Paloniemi 2004, 44) eli tämän tutkimuksen tapauksessa keskustelijoiden omassa koulukontekstissa sosiaalisesti konstruoituja käsityksiään osaamisen johtamisesta.

Ryhmäkeskustelussa informantit peilaavat omia kokemuksiaan ja käsityksiään keskustelun aikana muiden kokemuksiin. Analyysissäni voin tutkijana nähdä yksittäisten käsitysten vahvistuvan tai muuttuvan ryhmäkeskustelun myötä. Ajattelen, että näin on mahdollista päästä syvemmälle

informanttien kokemuksiin ja käsityksiin tutkimusaiheesta sekä niiden muodostumis- ja syntyprosesseihin. Useiden tutkimusten mukaan ryhmäkeskustelujen käytön etuna on myös se, että keskustelunomaisissa tilanteissa käsiteltäviä teemoja on mahdollista tarkastella useammalta näkökannalta. Ihmisten käsityksiä tutkittaessa on näin mahdollista saada selville sitä yksilöllistä ja yhteisöllisesti jaettua käsitysten variaatiota, joka tutkittavilla aiheesta on. (Paloniemi 2004, 44) Kerään tutkimusaineistoni siis kahdessa keskustelutilaisuudessa, joista toisessa keskustelevat keskenään rehtorit ja toisessa opettajat. Careyn (1994, 229) mukaan ryhmän ollessa mahdollisimman homogeeninen, uskaltavat ryhmän jäsenet todennäköisemmin jakaa ajatuksiaan, mikä on tutkimuksen kannalta toivottavaa. Ennakko-oletukseni oli, että esimerkiksi opettajat tuottavat keskenään paremmin käsityksiä osaamisestaan ja osaamisensa johtamisesta kuin silloin, jos heidän esimiehensä olisi keskustelussa mukana.

Ryhmäkeskustelujen käyttämistä yksinään kritisoidaan usein moninaisin syin. Ryhmäkeskusteluilla ei esimerkiksi voida saada yksilöitä koskevaa tietoa, koska kyse on ryhmätilanteesta, ja ihmisten antamat lausunnot voivat olla epäluotettavia sekä sosiaalisen tilanteen vaikutuksesta että yleisemminkin tilannesidonnaisuutensa vuoksi. (Bloor ym., 2001; Nielsen, 1997) Samoilla linjoilla on Parviainen (2005, 53), jonka mukaan heikkouksia ovat osallistujien lausuntojen mahdollinen epäluotettavuus ryhmätilanteen vaikutuksesta johtuen, määrällisen aineiston puute, tilastollinen epäpätevyys ja tulosten laadun riippuvaisuus moderaattorin taidoista ja motivaatiosta. Ryhmäkeskustelun haittana voi olla myös keskustelun harhailu pois tutkimusaiheesta sellaisiin aiheisiin, joista on helppoa tai mielenkiintoista puhua. (ASA, 1997; Brinck et al., 2002) Carey (1994, 238) huomauttaa, että jotkut keskustelijat saattavat tähdätä pelkästään yhteisymmärrykseen, vaikka tarkoituksena on myös erilaisten näkemysten esilletuominen.

4.5.2 Aineiston analyysi

Ennen systemaattista analyysiä luin aineiston monta kertaa läpi muodostaakseni siitä kokonaiskuvan. Aineiston mahdollisimman täydellinen tuntemus on edellytys myöhemmälle käsitysten identifioinnille ja ryhmittelylle. Larssonin (1986, 37) mukaan tämä on mahdollista saavuttaa lukemalla ja eläytymällä aineistoon yhä uudelleen ja uudelleen. Toisella lukukerralla yritin tiivistää jokaisesta litteroiduista puheenvuorosta keskeisen viestin ja kirjoitin sen sivun reunaan. Lyhyitä kommentteja en huomioinut lainkaan, ellei niillä ollut selkeästi keskustelussa ollutta asiaa vahvistava tai kumoava viesti.

Seuraavaksi kävin aineiston läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Kysyin aineistolta tutkimuskysymyksen ja etsin siihen viittaavia ajatuskokonaisuuksia ja ilmaisuja. Merkitysyksiköt

ovat tässä tutkimuksessa. Ahosen (1994, 143) mukaan fenomenografisessa analyysissä tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Ryhmäkeskusteluissa oli pitkiä puheenvuoroja, joiden sisällä saattoi olla useita tutkimuksen kannalta keskeisiä käsityksiä. Tästä syystä kävin molemmat ryhmähaastattelut läpi tässä vaiheessa kolmeen kertaan, kerran jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Käytössäni oli kolme eriväristä merkkaukseen, yksi väri kutakin tutkimuskysymystä kohden. Yliviivasin aineistosta aina orientaationani olleen tutkimuskysymyksen mukaiset käsitykset tietyllä värillä. Näin pyrin siihen, että aineistosta ei häviä informaatiota ja jokainen ryhmäkeskustelun puheenvuoro tulee luettua läpi hieman eri orientaatiolla, jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Lopulta samassa puheenvuorossa saattoi olla kaikkia eri värejä, myös päällekkäin samassa lauseessa. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoitus on luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäistä ja selkeää informaatiota. Tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä, jotta hyvien johtopäätösten tekeminen on mahdollista. Informaatiota ei saisi analyysivaiheessa kuitenkaan kadota. (Eskola & Suoranta, 1996, 104; Sarajarvi & Tuomi 2009, 108)

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Näitä ryhmiä tai teemoja kutsutaan fenomenografisessa analyysissä merkitysyksiköiksi. Ryhmittely suoritetaan vertailemalla ilmauksia yhtäläisyyksien ja erojen löytämiseksi. Ilmauksien tulkinta on prosessi, jossa liikutaan yksittäisten ilmausten ja niiden kontekstin, eli koko haastattelun välillä. Vertaamalla ilmauksia keskenään, löytyy se, mikä on analysoitavalle käsitykselle ominaista. (Uljens 1989, 44; Larsson 1986, 23).

Seuraavassa vaiheessa kirjoitin saadut ajatukselliset kokonaisuudet, merkitysyksiköt opettajien ja rehtorien keskusteluista erikseen omaan tekstitiedostoonsa. En kirjoittanut sanasta sanaan aina kyseessä ollutta kommenttia vaan pyrin löytämään sieltä tiivistetysti tutkimuskysymysten kannalta keskeisin ajatuksen. Merkitysyksiköitä kootessani en enää huomionnut kuka informanteista oli kyseisen ajatuksen sanonut. Toisaalta tarvittaessa saatoin palata alkuperäiseen litteroituun aineistoon ja etsiä sieltä oikean henkilön. Fenomenografisessa analyysissä kuitenkin keskitytään ilmauksiin itseensä, eikä niitä tuottaneisiin ihmisiin (Uljens 1989, 44). Sain näin kaksi tiedostoa, yhden opettajien ja toisen rehtorien keskustelusta. Tulostin tiedostot ja leikkasin jokaisen merkitysyksikön irti.

Seuraavassa vaiheessa levitin merkitysyksikkölaput eteeni lattialle ja aloin lajitella niitä niiden omasta sisällöstä nousseiden teemojen mukaisesti. Tavoitteenani oli muodostaa sisällöstä nousevien teemojen mukaan käsittekkategorioita, joista sitten muodostuu tutkimukseni lopullinen

tulosalue. Aluksi nämä teemat olivat vielä hyvin pelkistettyjä. Tällä työvaiheella pyrin luomaan selkeyttä ja kokonaiskuvaa aineistosta nousseisiin teemoihin. Seuraavaksi kävin läpi jokaisen syntyneen teeman merkitysyksikköineen ja pyrin muodostamaan niistä tarkemmin koko aineistoa ja tutkimuskysymyksiä peilaten teemoja, joilla on tutkimuksen kannalta selkeä toisiaan yhdistävä abstraktimpi yläkäsite. Käsitekategorioita muodostettaessa jotkut teemakokonaisuudet säilyivät sellaisenaan, ja päätyivät tulosalueeseen asti. Niiden sisältämiä merkitysyksiköitä siirtelin vielä eri teemojen alle ja tässä vaiheessa saattoi muodostua vielä kokonaan uusikin teema. Sain lopulta opettajien ryhmäkeskusteluaineistosta yhteensä 10 käsitekategoriaa ja rehtorien keskusteluista 13 käsitekategoriaa.

Ryhmäkeskusteluni luonteeseen kuului, että en haastatellut jokaista ryhmän jäsentä tilaisuuden aikana erikseen strukturoidun haastattelun tyyliä saadakseni jokaiselta jonkun vastauksen jokaiseen kysymykseen. Sen sijaan pyrin muutamilla lyhyillä kysymyksillä ohjaamaan keskustelua haluamaani suuntaan ja saamaan näin vapaamuotoisella keskustelulla informantit itse nostamaan keskeiset käsityksensä tutkimusaiheesta esiin tai sitten olemaan nostamatta. Analyysin yhteydessä en ensisijaisesti kirjaa kuka keskustelijoista on aina tarkastelun alla olevan kommentin takana, koska kaikilta keskustelijoilta ei tullut suoranaista vastausta jokaiseen kysymykseen. En ensisijaisesti vertaa yksittäisten opettajien käsityksiä toisiinsa vaan tutkimukseni aineiston analyysissä luon kaksi tulosaluetta: opettajien ja rehtorien käsitykset tutkimusaiheesta. Näitä tulosalueita vertailemalla voin löytää yhteneväisyyksiä tai eroja opettajien ja rehtorien käsityksissä osaamisestaan ja osaamisen johtamisesta perusopetuksessa kolmiportaisen tuen vaatimuksissa.

5 TULOKSET

Esittelen tutkimustuloksissani aineistolähtöiset fenomenografisen analyysin pohjalta rakentuneet käsitekategoriat kahdessa alaluvussa. Ensimmäisessä osassa käsitellään kolmiportaisen tuen rehtoreille asettamia osaamisen johtamisen vaatimuksia ensin opettajien sitten rehtoreiden kokemana. Toisessa osassa käsitellään kolmiportaisen tuen opettajille asettamia osaamisvaatimuksia vastaavasti rehtorin ja opettajien kokemana. Käsitekategoria on saattanut muodostua vain yhden informantin käsityksestä, tai sitten ryhmäkeskustelussa kaikkien informanttien kesken syntyneen konsensuksen seurauksena. Informanttien määrällä ei ole siis kategorian muodostumisen kannalta merkitystä vaan tarkoituksenani oli nostaa kaikki tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset käsitykset aineistosta esiin. Kuten jo aiemmin metodologisessa osuudessa Häkkinen (1995) totesi, että fenomenografisessa analyysissä kiinnostavia ovat käsitysten laadulliset erot eikä niinkään niiden määrällinen painottuminen. Aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin (mt., 70-73).

Tutkimukseni otsikon mukaisesti tulokseni käsittelevät osaamista ja osaamisen johtamista suomalaisen perusopetuksen kontekstissa, vaikka en ole perusopetusta maininnut alalukujen (5.1. ja 5.2.) otsikoinnissa. Tarkastelen tuloksia teoriaan peilaten luvussa 6.

5.1 Rehtoreille asetetut osaamisen johtamisen vaatimukset

5.1.1 Opettajien kokemana

Koulun sisäisen kehittämisen vaatimus

Oman osaamisen kehittymisen kannalta opettajat toivoivat rehtorilta lisää aikaa kollegoiden kanssa keskustelemiseen omassa työyhteisössään. Kollegiaalinen jakaminen ja yhteistyö nähtiin erittäin keskeisenä oman osaamisen kehittämisen välineenä kaikkien keskusteluun osallistuneiden opettajien kesken. Kollegiaaliselta keskustelulta opettajat toivoivat tiedon ja kokemusten jakamista, henkistä tukea, yhteistyötä tukevien työtapojen kehittämistä ja pedagogista kehittämistä. Opettajat

näkevät tämän tyyppisen koulun sisäisen osaamisen kehittämisen myös koko koulun toimintaa kehittävässä. Opettajien käsitysten mukaan rehtori voisi koulun sisällä edistää koulun ja opettajien kehittämistä hyödyntämällä erilaisia tiimiaikoja, YT-aikaa ja VESO-päiviä. Rehtori voisi myös suunnitella lukujärjestyksiä siten, että yhteiselle suunnittelulle jäisi aikaa tuntien ulkopuolelle. Pedagogisen kahvilan organisointi ajatusten vaihdolle ja jakamiselle koettiin myös hyvänä sisäisen kehittämisen tapana.

”tuntuu välillä siltä että ei oo minkäänlaiseen keskusteluun aikaa, ei tämmöseen, eikä oikein mihinkään muuhunkaan että kunhan painetaan pitkää päivää ja yritetään välitunnilla hoitaa asioita ja joltakin pitää jotakin kysyä opettajalta toiselta tota ja kolmannelta että niin se menee...”
(Luokanopettaja B, nainen)

”ois enemmän sitä avoimuutta ja jakamista et ei mennä sinne luokahuoneeseen ja pistetä ovee kiinni ja sit ei tiedä mitä siellä tapahtuu että tavallaan olis sitä aikaa keskustella ja sit tavallaan luotais sellasia yhteisiä työtapoja jotka tukis sitä että oikeesti tehään yhdessä niitä asioita”
(Luokanopettaja A, nainen)

Keskusteltaessa koulukulttuurin kehittämisestä opettajan ammattitaitoa ja osaamista palvelevaksi kaksi opettajista esitti näkemyksen koulun sisäisestä järjestelmästä, jossa luokassa ilmaantuvien oppilasongelmien ratkaisuna oppilaan voisi poistaa luokasta toiseen turvalliseen tilaan esimerkiksi samanaikaisopettajan tai jonkun muun lisäihmisen kanssa. Toisaalta opettajat totesivat vaihtoehdon epärealistisena koulujen tuntiresurssien ollessa muutenkin tiukalla.

”esimerkiksi semmonen että olis niinku parkkiluokka..olis koulussa olis koko ajan yks ihminen, jolle vois niinku antaa oppilaan”
(Luokanopettaja D, nainen)

”voin itekin allekirjottaa sen että ykkönen olis varmaan se, että olis joku turvallinen poistopaikka jos siitä hommasta siellä luokassa ei yksinkertaisesti tule mitään”
(Luokanopettaja E, mies)

Opettajat näkivät koulun sisäiset rakenteelliset uudistukset myös rehtorin mahdollisuutena tukea opettajien osaamista. Koulujen tunti- ja avustajaresurssit koettiin tässä yhteydessä yhdeksi rakenteiden muuttamisen esteeksi.

”tavallaan niinkun hän (rehtori) on yrittänyt miettiä meidän luokanopettajien, mutta myös erityisopettajien kanssa niinkun miten tästä selvitään parhaalla mahdollisella tavalla, että kyllä on yritetty järjestää, on kokeiltu erilaisia muotoja....meillä on nyt esimerkiksi ollut sellainen luokka tota jossa on ollut sekä erityisopettaja että luokanopettaja, mutta se ei ole erityisluokka kuitenkaan, siellä on näitä tavallisia lapsia ja sitten näitä tukea tarvitsevia lapsia, semmonen kokeilu oli tänä vuonna”

(Luokanopettaja B, nainen)

Vaatimus ohjeistusten, tiedon ja koulutusten välittämisestä

Opettajien käsityksissä rehtorilta odotetaan ajantasaisen tiedon välittämistä opettajille, mikä konkretisoituu tässä tutkimuksessa kolmiportaisen tuen toteutuksen ohjeistamiseen. Ohjeistuksien välittämisen lisäksi rehtorin tulisi kyetä luomaan ohjeistuksista käytänteitä, jotka palvelevat opettajien arkityötä ja koulun toimintaa. Koulun ulkopuolisen koulutustarjonnan esille tuominen ja koulutukseen pääsyn mahdollistaminen olivat myös rehtoriin kohdistuvia osaamisen johtamisen vaatimuksia. Viitaten kuntien ylimpiin kouluviranomaisiin yksi opettajista nosti esiin kolmiportaisen tuen organisoinnin vaihtelevuuden eri kuntien välillä.

”kyllä meilläkin on se rehtori sitä tietoa jakanut tästä tästä perusopetuslaista ja näistä muutoksista, tietysti johtotiimi on ollut mukana jakamassa ja erityisopettajat, että heillähän on myös paljon tietoa ja meil on sitä pedagogista kahvilaa järjestetty että asiat tulisi tutuksi kaikille opettajille”

(Luokanopettaja B, nainen)

”tästä vielä tästä rehtorin roolista tässä tuessa niin kylä meillä viime kunnassa missä mä olin, niin tähän tosi paljon pureuduttiin vielä viime vuonna, että meillä oli veso-päivä käytettiin tuli joku ulkopuolinen joka vielä esitteli, että tosi yksilöllisiä tehostetun tuen että mitä voi käyttää ja kaikkee muitakin...ja sit meil oli mun mielestä joku pedagoginen kahvilakin

tähän liittyen, et siellä tää oli otettu niinkun tosi ja sit siellä oli tää Wilma järjestelmä ja siellä käytiin kaikilla on samat kirjausperiaatteet tää oli oikeesti paneuduttiin tähän asiaan...kun sitte ku siirty tähän kaupunkiin, niin eihän täällä oo mitään yhteinäisiä, vaikka et Helmiin kaikki tekis samanlailla ei ainakaan meidän koulussa” (Luokanopettaja A, nainen)

Kehityskeskustelujen merkityksen korostaminen

Kehityskeskustelujen merkitys kehittämisessä käsitettiin rehtorin keskeiseksi mahdollisuudeksi tukea opettajan osaamista. Kehityskeskusteluissa pitäisi asettaa opettajan kehittymiselle henkilökohtaiset tavoitteet. Kehityskeskusteluissa pitäisi myös suunnitella tavoitteiden toteutumista konkreettisesti eli millaista koulutusta opettaja itse haluaisi ja tarvitsisi osaamisensa kehittämiseksi. Rehtorin tulisi huomioida kehityskeskusteluissa myös opettajan työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmat. Tärkeää on myös palata asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Näin opettaja kokee tulleen huomioiduksi ja hänen osaamistaan pidetään tärkeänä.

”ja sitten kehityskeskusteluissa siellähän tehdään itselle omat tavoitteet ja sitten niihin palataan ja sillain oon ollut siihen ihan tyytyväinen miten niitä asioita on käsitelty...ei välttämättä aina oo liittynyt sitten johonkin osaamiseen vaan on voinut liittyä myös omaan jaksamiseen et semmosia asioita on nostettu itselle on laittanu tavoitteen älä tee liikaa tai se että pidät itsesi kunnossa rehtori sitten palaa ja kysyy kuinka olet jaksanut, niin arvostan sitä kyllä..” (Luokanopettaja D, nainen)

Opettajan tukeminen ongelmatilanteissa

Rehtorin pitää olla valmiina tukemaan opettajan osaamista oppilaiden kanssa ilmaantuvissa ongelmatilanteissa erityisopettajien ja kollegoiden lisäksi. Erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmissa opettajat olettivat saavansa juuri rehtorilta tukea, ohjeistuksia ja käytännön järjestelyjä ongelmien ratkaisemiseksi. Opettajaa tukeakseen rehtorin pitäisi pystyä olemaan myös kiinni koulun arkityössä ja esimerkiksi oppilastuntemus koettiin hyödylliseksi.

”rehtori on näistä sitten jonka puoleen niinkun sit kun oppilaitten kans on ongelmia omalla luokalla niin kyllä se on rehtori jonka puoleen niinkun käännytään, hänelle niinkun ekana mennään puhuun että nyt taas se teki tätä ja tätä ja sitten tota meillä on kyllä ihan kiitettävästi rehtori ottaa näitä sil on välillä niitä siä omassa kansliassaan niinkun tekemässä hommia et se ottaa oppilaat sitten sinne”

(Luokanopettaja E, mies)

”mut meillä oli ainakin niin et meille oli erityiskoulusta jaksolle tulossa oppilas ja se tuli mun luokkaan ja me katottiin miten se menee ja ei mennä hyvin että ei toiminut niin kyllä rehtori tosi vahvasti otti sen tuen mun taakse, oli että kun opettaja on tätä mieltä että ei luokassa toimi ja sit kun tätä keskustelua käytiin huoltajien ja erityiskoulun opettajien kanssa ni kyl mä siinä koin että rehtorin tuki oli tärkeä”

(Luokanopettaja A, nainen)

Ei vaatimuksia

Yksi vahva käsitys oman osaamisensa tukemisesta kolmiportaisen tuen vaatimuksissa oli myös kokemus, jossa rehtorilta ei vaadita mitään. Sen sijaan rehtori ymmärretään välikappaleena koulujärjestelmässä lakien ja kaupungin ohjeistuksien sekä koulun tason välissä ja hänen roolinsa koetaan tavallaan voimattomana vaikuttamaan asioihin. Keskeisinä ristiriidan muodostavat tunti- ja avustajaresurssien vähyys ja toisaalta yhä haastavammat oppilaat ja heihin nähden isot ryhmäkoot.

”rehtorin rooli, tavallaan se on tärkeä ja näin mutta se on niinkun rajallinen että tehdään oppimissuunnitelmia, luvataan oppilaalle tukea...aa no luvataan tukea sen verran kun sitä tulee, on x määrä tunteja sitten on niitä erityistä tukea tarvitsevia kuinka monta niitä nyt sitten onkaan siitä samasta potistahan jaetaan niille kaikille että hän sitten yrittää luovia ja miettiä kuka eniten tarvii ja miten homma toimii, niinkun kaikki pärjää jollain lailla, että rehtori on kyllä ihan hirveen vaikeessa välikädessä”.

(Luokanopettaja D, nainen)

”Mutta mitä se rehtori nyt sitten itse asiassa hei, mitä rehtori niinku voi? jos tota noin oppilaalla ei oo mitään muuta paikkaa, se on pakko olla siellä niin sanotussa normaaliopetuksessa, ei voi sijoittaa niinkun mihinkään muualle ja ja tällä kaupungin nykyisellä resurssipolitiikalla, niinkun resurssia ei niinkun avustajia ei niinkun saada, ei saada koulunkäynninohjaajia ei mitään, mitä rehtori itse asiassa voi tehdä? Ei mitään. Ei muuta kun antaa myötätuntoo, jos näin karrikoiden sanotaan, eihän se voi tehdä mitään, se oppilas on pakko pitää, avustajia ei tuu, mitä se tekee? Siis täähän on vaan tätä, että yritä ny jaksaa, koita ny pärjätä”

(Luokanopettaja E, mies)

5.1.2 Rehtorien kokemana

Vaativuus kolmiportaisen tuen järjestämisen ohjeistamisesta ja käytänteiden luomisesta

Rehtorit kokivat, että heillä on keskeinen rooli tuen rakenteiden arvioinnissa ja käytänteiden kehittämisessä omalla koulullaan erityisesti opettajien osaamisen näkökulmasta. Kaupungin ohjeistukset ja linjaukset kolmiportaisen tuen toteuttamisen suhteen eivät ole olleet yksiselitteisiä rehtoreille itselleenkaan. Siitä huolimatta rehtorien tehtävänä oli organisoida kolmiportaisen tuen käytännön toteutus. Rehtorit nostivat ryhmäkeskustelussa konkreettisena asiana esiin pedagogisten arvioiden ja oppimissuunnitelmien laatimisen. Kolmiportaisen tuen lomakkeiden täyttämistä suunniteltiin rehtorien johdolla pienissä työryhmissä koulukohtaisesti omaa kontekstiin soveltuviksi. Lomakkeiden täyttäminen herätti opettajissa negatiivisia tunteita ja jopa vastustusta ja rehtorit pyrkivät saamaan lomakkeiden täyttämisen mahdollisimman helpoksi.

”se oli alun perin hiukan huonosti luotu nämä lomakkeet niin meillä tuli sellanen ajatus, että tehdäänpä tästä jotain yksinkertaisempaa, että ruvettiin kattoon kuinka me saadaan helpotettua sen lomakkeen tekemistä ja meillä on parikin opettajaa jotka lähti muokkaan sitä lomaketta sitten meidän helpommin täytettäväksi ja me keskusteltiin siinä että asioita joita sä et pysty muuttamaan niin pyritään löytämään ne käytänteet jotka tekee siitä asiasta mahdollisimman helppoa, koska joudutaan joka tapauksessa tekemään niitä lomakkeita.”

(Rehtori C, mies)

Yksi rehtoreista koki myös jääneensä itse rehtorina ilman ylempien virkamiesten tukea kolmiportaisen tuen järjestämisessä.

”Kun meille tuli se erityisluokka, tänä vuonna siinä on ollut semmonen yhteisopettajuusmallikin, mä ehkä olisin toivonut vähän enemmän meidän aluekoordinaattorin tai jotenkin meidän johdon sellasta tukea niinkun et se sanois et ruvetkaapa tekemään tätä, et se oli siinä, resurssit annettiin, että jonkin verran semmonen kiinnostus että miten teillä menee ja järjestetäänkö kokous tai tapaaminen että minkälaisia oppilaita teillä täällä on ollut ja jos jotain halutaan kehittää niin toivois että meidän pomolla riittäisi kiinnostusta”
(Rehtori A, nainen)

Rehtorin pitää tehdä paljon yhteistyötä jo varhaiskasvatuksen kanssa. Tämä antaa uuden mahdollisuuden suunnitella tuen rakenteita ja kehitellä käytänteitä.

”elikkä se tuen tarve mikä lapsella on oikeestaan me tehdään tällä hetkellä viime kädessä mäkin yritän ite ajatella koko ajan mä teen sen oppilaaksoton jo viskarivaiheessa elikä ne tulee esiopetukseen mä oon vahvasti jo mukana siinä, kyllähän tää antaa ihan mieletömän niinkun semmosen mahdollisuuden ja uuden väylän toimia siinä koko tuen rakenteen arvioinnissa kun se saadaan vielä varhaiskasvatuksen kanssa vahvemmin tällöisiä käytänteitä kehiteltyä”
(Rehtori D, mies)

Omasta erityispedagogisesta osaamisesta huolehtiminen

Rehtoreita on koulutettu kolmiportaiseen tuen järjestämiseen monta vuotta, jo ennen perusopetuslain muuttumista vuoden 2011 alusta. Rehtorit kokivat, että koulutusta on ollut jopa liikaa ja osa koki, että rehtoreita ei olisi voinut enää enempää kouluttaa kyseiseen aiheeseen. Henkilökohtaiset erityispedagogiikan opinnot koettiin tarpeelliseksi lisäksi rehtorin johtamistyöhön kolmiportaisen tuen tultua osaksi koulun johtamista. Rehtorit olivat tästä yksimielisiä, koska kolmiportaisen tuen ja erityisopetuksen järjestämistä ei pääse pakoon enää missään koulussa. Yksi rehtoreista oli huolissaan vähäisestä erityispedagogisesta osaamisestaan ja omasta orientaatiostaan rehtorin työtä kohtaan ja koki, että hän olisi vahvempi rehtori nykykoulussaan jos omaisi erityispedagogiikan opintoja.

”Kelpo-koulutuksessahan myös tilattiin kaupungin opettajille ja rehtoreille perusaineopinnot erityispedagogiikasta ja kaikki halukkaat sai sinne mennä niin minähän menin sinne ihan sen takia että mä koin että mä pystyisin jostain asiasta puhumaan edes jonkinlaisella tota varmuudella niin pakkohan se on tota käydä tota formaalia koulutustakin vaikka sitä näkeekin jatkuvasti kaikki adhd:t ja aspergerit tossa ympärillä niin tota...se oli semmonen joka tuki tota omaa ammattitaitoa, sen jälkeen oli helpompi ottaa niinkun erilaisuuskin huomioon niin sen mä koin itselleni hyvinkin tärkeäksi ja ajattelin kyllä jatkaakin siitä aineopintoihin, on vaan jotenkin tullut toi aikapula siinä”

(Rehtori C, mies)

”mä oon vähän semmosessa tietynlaisessa ei nyt kriisissä niin mä en tunne kovin omakseni erityisopetuksen järjestämistä tai sen kehittämistä eikä se oo mun vahvuusaluekaan jollain tavalla ja nyt mä oon tässä jo monen monta vuotta miettinyt että tota että tää koulu jos mä aion tällä alalla pysyä niin tää on menemässä erityisopetukseen tän lain muutoksenkin myötä että ois hyvä olla jotain tota noin niin perusopintoja ehkä enemmänkin ja opiskella sitä asiaa ja tota et en mä pääse sitä missään koulussa pakoon näin vois sanoa ja tota että mä nyt en tiedä sitten että mitä mä tässä nyt teen että pitäskö sitä lähteä niinkun opiskelemaan että mä koen jonkin verran että mä olisin ehkä vahvempi johtajana-reksinä jos mulla olis enemmän vaikka nyt erityispedan opintoja”

(Rehtori A, nainen)

Suunnannäyttäjänä ja asennevaikuttajana oleminen

Rehtorin pitää olla suunnannäyttäjänä lähikouluperiaatteen idealle omalla koulullaan. Tämä näkyy esimerkiksi kahden rehtorin mainitsemana ”omista oppilaista huolehditaan” –asenteena. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulu pyrkii niin pitkälle kuin on mahdollista huolehtimaan omien oppilaidensa opetuksesta oppilaan omassa luokassa kun vaihtoehtona olisi erityisluokalle tai erityiskouluun siirtyminen. Rehtorin tulee näyttää suuntaa ja esimerkkiä löytämällä tapoja ja järjestelmiä millä opettaja selviytyy haastavissa oppilaita koskevista ongelmatilanteissa. Rehtorin pitää pyrkiä vaikuttamaan omissa puheenvuoroissaan ja keskusteluissaan opettajien asennoitumiseen oppilaita kohtaan, että inklusion ideaa lähestyttäisiin koulun tasolla.

”matematiikan opettaja sanoi omien oppilaiden käyttäytymisen numeroista, että hän ei ymmärrä kuinka tämä oppilas joka käyttäytyy hänellä niin huonosti voi saada muissa aineissa noin hyviä numeroita, vähän niin kuin olettaen että oppilas on että opettajat eivät osaa arvioida sitä hänen kokemaansa huonoa oppilasta, huonoa ihmistä oikein et muut opettajat tekevät väärin, teki mieli laittaa peili hänen nenänsä eteen että jos joku on virheellinen on se joka näkee oppilaan, oppilaat vain yhden aineen osajana tai osaamattomana ihmisenä, sen jälkeen arvioidaan sitä kokonaisuutena, et inkluusio lähtee mun mielestä siitä että jokainen ihminen, jokainen oppilas on hyvä jossain asiassa tai joissain asioissa jos hänelle vain annetaan mahdollisuus jos me tehdään sillain että me joka asiassa niinkun ekskludeerataan se oppilas ja sanotaan että sä oot erityisoppilas sä oot eri värinen sä et liiku yhtä hyvin sä et kuule yhtä hyvin, sun pitää olla jossain muualla kun täs ryhmässä”

(Rehtori C, mies)

”joo kyllä mä myös oon sitä mieltä että päärooli on olla se mahdollistaja ja asennevaikuttaja niissä omissa puheenvuoroissaan ja omissa jutuissaan et sit kun se sanoo se opettaja siellä että eikö näille ole mitään paikkaa niin se harkittu vastaus että sä niinkun niin mihin suuntaan sä ohjaat”

(Rehtori B, nainen)

Rehtorin pitää muistuttaa opettajia heidän perustehtävästään ja pitää selkeänä yhteistä päämäärää. Huomion arvoista on myös työyhteisöllinen näkökulma. Kuten oppilaissa, myös työyhteisössä erilaisuus on voimavara. Tämä vaikuttaa myös opettajien työhyvinvointiin.

”..että jos rehtorilta aattelee niin aina tuoda keskiöön se miksi me täällä ollaan, mitä me täällä tehdään, mikäs tää meidän juttu on täällä meidän koulussa ja jokainen muksu joka sinne tulee ja haluaa tulla niin yritämme ottaa hänet parhaalla mahdollisella tavalla vastaan, hän saa opetusta hänen omien tuen tarpeittensa mukaisesti, saapi olla oma itsensä, niin se on musta se juttu. Sitä voi peilata aina tätä samaa siihen opettajakuntaan että mietitään tätä samaa myös toistemme suhteen, että työhyvinvointia lisää kummasti kun ymmärrämme että olemme erilaisia puhallamme kuitenkin samaan päämäärään”

(Rehtori D, mies)

Opettajien osaamisen varmistaminen

Rehtori huolehtii erilaisista koulutuksista tiedottamisen ja mahdollistaa koulutuksissa käymisen. Rehtorin pitää myös koulun toiminnasta vastaavana varmistaa opettajien ajantasainen osaaminen ja kannustaa osallistumaan koulutuksiin. Esimerkiksi kolmiportaisen tuen toteuttaminen vaatii opettajalta ensin täydennyskoulutusta. Vastuu tuen toteuttamisesta kuuluu kaikille opettajille. Ongelmana nähtiin joidenkin opettajien haluttomuus osallistua täydennyskoulutuksiin ja haluttomuus uudistaa työtapojaan.

”KELPO on vaikuttanut täällä siis on ollut monenlaista tähän lakiin liittyvää täydennyskoulutusta ja se rehtorin rooli siinä ohjaavana ja varmistavana siinä koulun opettajakunnassa sitä osaamista ja sisältöjä käydään, otetaan koulutuksiin osaa eli kyllä se on musta ollu mulla ainakin kokenut että se on hyvin sellasta ohjaavaa mahdollistavaa”

(Rehtori D, mies)

”Niin kauan kuin se ei ole pakko niin meillä on kuitenkin sellaisia luokan – ja aineen opettajia jotka sanoo että mä oon koulutukseni käynyt 30 vuotta sitten ja se saa riittää. Se on sillain onnistunut 30 vuotta sitten ja onnistuu nyttenkin ja kaikki jotka sanoo muuta niin on väärässä. Sen verran jatkan vaan, että ajatushan on aika kammottavaa”

(Rehtori C, mies)

Rehtorin pitää huomioida opettajien koulutusorientaatio, että koulutuksista saadaan hyöty koko työyhteisölle. Opettajille tulisi antaa tehtäväksi koulutustiedon jakaminen kollegoille tai jalkauttaminen koulun toimintaan. Kaikki rehtorit kokivat, että koulutuksiin kannattaa lähettää aina vähintään kaksi opettajaa. Koulutuksen yhteydessä aiheen käsitteleminen ja keskustelu kollegan kanssa antaa enemmän kuin pelkkä muodollinen koulutukseen osallistuminen.

”mitä rehtorilta nyt tässä osaamisen jakamisessa ja varmistamisessa edellytetään niin se YT-aika on esimerkiksi sellainen että meillä on kerran kuukaudessa sellanen YT jossa me jaetaan osaamista , mun mielestä rehtorin tehtävä että rehtori huolehtii siitä, että kun sitä osaamista on jostain haettu, kaikki ei lähde hakemaan niin se jaetaan siellä koululla.”

(Rehtori D, mies)

”ja yleensä mikä tahansa koulutus jos se lähtee siitä että tää homma jalkautetaan, on se yks tai useampi idea joka jalkautetaan kouluun sitten niin silloin se paneutuminen siihen koulutuksen sisältöön niin sillä huomattavasti enemmän merkitystä että kuinka mä pystyn tän tekemään ja saamaan sen jokapäiväiseen toimintamalliimme meillä niin silloin sä meet ihan eri ajatuksella joka koulutukseen.”

(Rehtori C, mies)

Rehtorin on pitänyt toisinaan jopa määrätä yksittäisiä opettajia toteuttamaan kolmiportaista tukea työssään. Rehtorit ovat kohdanneet opettajien vastustusta perusopetuslain muuttumisen jälkeen ainakin yhteistoiminnallisista työtavoista ja pedagogisten arviointien ja oppimissuunnitelmien laatimisesta.

”ja sanotaan näin että niiden jotka on käynyt tosi siis luokanopettajistakin niin eihän niiden koulutus enää vastaa niinkun millään tavalla tän päivän koulutusta, jota he on silloin aikanaan saanut että sehän on ollut hyvin yksintekemisen hyvin sitä että kyllä heidän on tarvinnut saada sitä osaamista tässä pitkin matkaa ja tota tota tota ja kyllä mä sanon edelleen siihen yhteen mitä tää vaatii tää tuen järjestäminen niin kyllä se vaatii rehtorilta sitä pikku pakottamista”

(Rehtori B, nainen)

Koulun sisäisen kehittämisen vaatimus - osaamisen suuntaaminen yhteistyöhön

Rehtorin on huolehdittava omalla koulullaan yhteisen ajan järjestämisestä opettajien kollegiaaliselle kehittämiselle. Rehtorin pitäisi lähestyä eri koulutus- ja kehittämistilanteita siten, että niillä lisätään edelleen opettajan jaksamista, yhteisöllisyyttä ja oppilastuntemusta. Käytännön opetustyötä pitäisi ohjata kohti yhteisopettajuutta. Rehtorit perustelivat tätä yksimielisesti sillä, että suurin 1.1.2011 voimaan tulleen perusopetuslain aiheuttama positiivinen muutos koulujen arjessa oli yhteisöllisyyden, yhdessä tekemisen ja moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen. Yhtenä erityisen positiivisena esimerkkinä yksi rehtoreista mainitsi aineenopettajat, jotka ovat siirtyneet yksin tekemisen kulttuurista yhteistyön suuntaan lakimuutoksen seurauksena. Aineenopettajat tekevät keskenään yhteistyötä oppilaiden tuen järjestämiseksi. Rehtorit olivat yhtä mieltä, että myös oppilaiden haastavuus itsessään on pakottanut opettajat yhteistyöhön, koska yksin ei kukaan enää pärjää.

”mä näkisin tiivistettynä sen mikä se suurin muutos on tuon lain mukaan niin se yhteisöllisyys, siis se moniammatillisuus että sitä kautta on tullut paljon just sitä yhdessä tekemistä...toki sitä on ollut aina, mutta tää on pakottanut opettajat jotka on ennemmin ollut poteroitunut lähtee siihen ja tuota se on tietysti oppilaan vinkkelistä niin se on aina hyvä koska silloin yhteisöllisesti nähdään eri vinkkelistä se haaste ja se yksilöllinen tuki uskon että kohtaa silloin niinkun paremmin”

(Rehtori D, mies)

”Meillä on joka kolmas torstai aineryhmä, aineenopettajat kokoontuu, sitten on ”aste-ryhmä”, siinä 7-8 ja 9- luokkien luokanvalvojat kokoontuu yhtenä viikkona ja sitten on työryhmät, on se sitten turvaryhmää tai kasvatuskeskustelutyöryhmä kokoontuu yhteen yhtenä torstaina. Tää on kans saanut opettajilta hyvää kiitosta, varsinkin asteryhmät, jonka luokanvalvojat ei normaalisti oo tehnyt mitään yhteistyötä koska ei oo ollut tarvetta. Nyt niillä on tarvetta ja nyt ne kokee sen tarpeen, ne on tehnyt tällasia yhteisiä projektipäiviä esimerkiksi mitä tulee tulevaan OPSiin ne sanoo että tätä ilman muuta jatketaan seuraavana vuonna. Ne on pirun hienoo ollut nähdä, mä oon toiminut vähän fasilitaattorina vaan, mä oon tällasen järjestelmän luonut kun ne sano että kun ei oo yhteistä aikaa,mä sanoin että nyt teidän aika on tossa noin, aina löytyy joku semmonen joka yrittää heittää kiviä sinne rattaisiin, ne on vähemmistössä ne on huomattavassa vähemmistössä meilläkin”

(Rehtori C, mies)

Rehtorin kokivat myös, että heidän pitää huolehtia, että opettajat todella tekevät yhteistyötä. Tätä voi lisätä laittamalla yhteistyötunteja opettajien lukujärjestyksiin. Yksi rehtoreista oli pitänyt kehityskeskustelut työpareittain, mikä on yksi konkreettinen rehtorin keino viedä koulunsa kulttuuria kohti yhteisopettajuutta.

”mä silti laitan lukujärjestykseen ne yhteistyötunnit ja tavallaan niinku ja nyt mä sit tähän yhteistyöhön meillä oli tänä vuonna tämmöset parikehityskeskustelut sen ihmisen kanssa kenen kanssa on nyt ollut ja

keskeisin aihe oli se miten ootte tehnyt yhteistyötä ja miten vois tehdä ja ne erothan oli edelleen siis huikeet siis se oli niinkun”

(Rehtori B, nainen)

Opettajien osaamisen kehittämisen erilaisten muotojen huomiointi

Osaamisen kehittämisessä ja koulukulttuurin luomisessa suvaitsevampaan suuntaan rehtorin pitäisi olla mukana tuomassa erilaisia oppilaita vielä enemmän kaikkien opettajien arkeen, koska erilaisuuden kohtaaminen käytännössä kehittää opettajaa tehtävän työn kautta. Koulutus- ja kehittämistilaisuuksia organisoidessa rehtorin pitää huomioida opettajien erilaiset oppimisen kanavat. Benchmarking ja tutustumiskäynnit erilaisiin oppimisympäristöihin olisivat hyviä kanavia saada opettajia avaamaan lisää käsityksiään käytännön kautta.

”näist kanavista että eihän kaikkien kanava oppia ole se, että menen koulutukseen. Et osan kanava on oppia siinä vuorovaikutuksessa, niinkun sä sanoit et joku on pystynyt, voit istua koulutuksen niin että sä et saa siitä yhtään mitään, se ei muuta sun toiminnassa mitään vaikka siellä on mitä hyvää, jos ei se tapa ei kosketa sua niin sen jälkeen se valahtaa, jokuhan voi saada siitä kollegan niinkun jutusta sen ihan saman tai vielä enemmän irti”

(Rehtori B, nainen)

Rehtorin pitää korostaa yhtenä opettajien osaamisen näkökulmana ajattelun suuntaamista pois velvollisuuden tunteesta ja suunnata sitä kohti kokonaisvaltaisempaa ajattelua omasta työstään. Opettajan ei pitäisi nähdä työtään vain pieninä yksittäisinä pakollisina tehtävinä vaan hänen pitäisi osata sijoittaa se laajempaan kokonaisuuteen ymmärtäen näin oman roolinsa siinä.

Opettajien henkilökohtainen koulutussuunnitelma on hyvä tapa rehtorille seurata opettajan kehitystä. Kehityskeskustelujen yhteydessä on hyvä paikka tehdä osaamiskartoituksia ja asettaa uusia tavoitteita.

Opettajien osaamisen tukeminen käytännön tilanteissa

Rehtorin on oltava opettajan tukena arjen tilanteissa. Rehtorin on löydettävä tavat ja järjestelmät, joilla mahdollistetaan yhteistyö ja varmistetaan työhyvinvointi. Yhä useammin opettajat tulevat myös konsultoimaan suoraan rehtoria oppilasasioissa. Opettajien tukeminen on erityisen tärkeää myös opettajan ammatillisen itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymiselle. Rehtorin työssä osaamisen johtajana erityisopetusasioissa korostuu myös hyvät ihmissuhdetaidot. Pelkillä

erityispedagogiikan taidoilla ei saada opettajien kehittämisessä tulosta aikaan. Rehtorin pitää osata analysoida opettajia ongelmatilanteissa ratkaisukeskeisesti.

”yleensäkin siis yhteiskunnallisen tämmösen tämän yksilökeskeisen ”minä täällä hei” -ajattelutavan myötä niin sehän on tietysti ollut paljon enemmän sitä että ihmiset vaatii enemmän, niin kyllä tämmösiä tilanteita ainakin mä oon kokenut että on opettaja ihan suoraan tullut konsultoimaan tai on sovittu että tavataan yhdessä tai näin”

(Rehtori D, mies)

”siinä on yks paikka missä rehtorilla on kyllä paalupaikka ohjata siinä ja olla tukena ja heittäytyä mukaan niihin tilanteisiin, olla opettajan kanssa tilanteessa missä tarvitaan että musta se on sitä just sitä vahvistamista sitten millä taas opettaja seuraavan kerran ottaa itse niitä”

(Rehtori D, mies)

”ehkä tarvitaan semmosta keskustelua, pedagogista keskustelua, jossa voi tavallaan käydä pohtia niitä eri näkökulmasta ja joka sit sanoo et mä en halua tätä oppilasta niin sitä ei tosiaan niinkun syyllistettäis vaan ruvettais miettimään että miten sitä vois tehdä toisella tavalla, et sellanen ehkä, sellasta mä ajattelisin ja sitten rehtorin esimerkki tietysti”

(Rehtori A, nainen)

5.2 Opettajien osaamisen vaatimukset

5.2.1 Opettajien kokemana

Erilaisten oppilaiden kohtaaminen

Opettajan tulee hallita erityispedagogisia keinoja (esimerkiksi päivästruktuurit, oppituntien pilkkominen, palkkiojärjestelmiä) pystyäkseen huomioimaan kaikkien oppilaiden tuen tarpeet. Osa opettajista oli sitä mieltä, että pedagogiset keinot ovat samoja erityisopettajilla ja luokanopettajilla. Opettajilla ilmenee luottamuksen puutetta omaan ammattitaitoon oppilaiden tuen tarpeiden arvioinnissa. Kouluissa on opettajien kesken sen kaltainen henki, että kaikkien opettajien pitäisi olla erityisopettajia, että työtehtävistä selviydytään. Opettajat kokivat, että haastavat oppilaat ovat

lisääntyneet koulussa oman työuran aikana. Muuttunut on myös se miten heidän erityistarpeensa kohdataan tänä päivänä

”oon ollu kriittinen kolmiportaiseen tukeen että jos tää ei merkitse niinku mitään lisää sinne luokkaan sille opettajalle, joista suurin osa ei oo kuitenkaan edes mitään erityisopettajia tai muuta, heillä on ihan normaali koulutus ja vaikka oliskin niin ei sitten sellasilla oppilasryhmillä mitä pyöritetään niin eihän, et siä on tämmösiä erikoistapauksia jotka ennen olivat ihan jossain muualla niin ne ovat nyt ilman mitään tämmöstä lisätukea niin tää on musta niinku täysin mahdoton tilanne”

(Luokanopettaja E, mies)

Opettajalta vaaditaan taitoa arvioida eriyttämisen ja integroinnin tarkoitusta sekä toteuttaa sitä myös käytännössä. Hankaluutta aiheuttaa se, että opettajat eivät tiedä kenen oppilaan ehdoilla tulisi edetä työssään eli kenen oppilaan etu on ensisijainen. Usein voimat menevät yhteen oppilaaseen muiden kustannuksella. Turvallisuusriskien arviointi on opettajan työssä jatkuvasti esillä.

”tavallaan samaan aikaan pitäis yksilöllistää ja eriyttää tosi paljon ja sit samaan aikaan puhutaan niin paljon tästä opettajan vastuusta jatkuvasti et voi lähtee pulkkamäkeen joidenkin kanssa siin niinku saa tasapainotella siinä...”

(Luokanopettaja A, nainen)

”...ja siinä samassa täytyis näitä erityisempiä tapauksia integroida mukaan siihen touhuun että se kuitenkaan ajatus ei ainakin liikunnassa tosi paljon ei nyt tehtäis silleen että te ootte tuolla ja muut tekee tätä vaan että saatat se porukka nippuun siitä. Aika konkreettinen, suurin mitä tää tää näkyy mun työssä liikunnassa pääsääntöisesti oon kuitenkin yksin vedän tunteja ja oon saanu apua aina kun oon pyytänyt ja tarvii sanoo että se on ollu hiano hiano juttu mutta ylipäätään just turvallisuusriskit kasvaa valtavasti ”

(Aineenopettaja C, mies)

Ajan käytön ja työn rajaaminen

Opettajan työ vaatii nykyisin entistä enemmän oman ajankäytön suunnittelua ja töiden rajaamista. Kiire on lisääntynyt opettajan työssä luokkatyön ulkopuolisten tehtävien määrän lisääntyttyä

kolmiportaisen tuen myötä. Työn tekeminen omalla ajalla on myös lisääntynyt. Opettajat kokivat negatiivisena asiana sen, että omasta osaamisen kehittämisestä, kollegiaalisesta keskustelusta ja suunnittelusta on tingittävä kaiken työajan mennessä välttämättömään päivittäiseen suorittamiseen. Opettajat olivat käsityksissään yksimielisiä, että heidän pitää osata itse rajoittaa työntekoaan ajallisesti ja määrällisesti ensisijaisesti oman jaksamisen nimissä. Ylimääräistä työtä ei opettajille myöskään korvata mitenkään eli toisin sanoen samalla palkalla tehtävä työmäärä on lisääntynyt.

”sen verran kannattaa nyt sitten ammattiyhdistysasioitakin muistaa, että jossain menee raja, tämä kolmiportainen tuki ja oppilaitten tuleminen sinne luokkaan niinkun tää niinkun lisää niinkun opettajan työmäärää se on paperisotaa tai palaveria koulun jälkeen, niin tää on tietysti näkökohta mikä kannattaa tietysti niinkun ottaa huomioon et johonkin pitää vaan vetää se raja et kyllä sitä niinkun sitä suunnittelua ja kaikkia keskustelua niinku siellä on niinku mahdollisuus järjestää mutta olis tietysti hyvä että sitten myöskin korvattais tavallan tää”

(Luokanopettaja E, mies)

Moniammatillisen yhteistyön vaatimus

Opettajan työhön kuuluu koulun rakenteiden kehittäminen tuen näkökulmasta rehtorin ja erityisopettajien kanssa. Toimivassa inklusiivisessa koulussa rehtori ja opettaja tekevät jatkuvasti yhteistyötä toistensa rooleja kunnioittaen. Opettaja tietää koulun käytännön toiminnan parhaiten. Opettajan tulee osata hyödyntää koulunkäynnin ohjaajien osaamista yhtenä osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Ilman avustajia eriyttämisen keinot ovat vähissä. Pedagogisten arvioiden ja oppimissuunnitelmien laatimisessa pitää pystyä tekemään erityisopettajien ja tarvittaessa muidenkin ammattiryhmien kanssa yhteistyötä.

”mä voin sanoo rehtorin roolista sillain et toimiva inklusiivisuus et se rehtori kuuntelee sitä opettajaa ja oikeesti arvostaa sen mielipidettä jokainen oppilas on kuitenkin niin erilainen tapaus et jos otetaan yhtenäinen inklusiiolinja niin joo periaatteessa koulu voi pitää näitä arvoja mutta sitten ei se kaikkien oppilaiden kohdalla vaan toimi et on oppilaita jotka voi saada siinä pienryhmässä parempaa opetusta rehtorin pitää käydä kanssakäymistä opettajan kanssa se opettaja näkee kuitenkin sen käytännön siellä parhaiten et mitä se on ja tukee myös sitä päätöstä jos puhutaan

esimerkiksi sijoittamisesta erityisluokkaan tai sitten yleisopetuksen ryhmään”

(Luokanopettaja A, nainen)

Ammatillisen orientaation muutos

Opettajan pitää hyväksyä yhteisöllinen ja ratkaisukeskeinen työtapa ja opettajien välinen yhteistyö välttämättömänä osana ammattiaan. Opettajan työtä ei voi tehdä enää pelkästään yksin.

Oppilaiden tuen tarpeista huolehtiminen ja erityisopetus laajemminkin on osa opettajuutta. Opettajien mielikuvista omasta työstään ja opettajakoulutuksesta muokkaantunut orientaatio omaa työtä kohtaan on ristiriidassa nykyisiin vaatimuksiin nähden.

”musta se vaatii aika paljon opettajan työtapojen muutostaki siinä että kyl mä sillai opettajajohtisuus sitä ei voi vetää koko ajan se ei sovi kaikille et sit pitää löytää niitä keinoja miten sä saat eritasoisia oppilaita erilailla mukaan”

(Luokanopettaja A, nainen)

5.2.2 Rehtorien kokemana

Ammatillisen orientaation muutos

Oppilaiden tukitoimien suunnittelu on osa opettajan työtä. Opettajat eivät voi sulkea asialta silmiään ja sysätä vastuuta muille. Haastavien oppilaiden määrä on lisääntynyt ja opettaja ei voi ensisijaisesti olla siirtämässä hankalaa oppilasta pois omasta luokastaan esimerkiksi erityisopetukseen vaan opettajan työtä täytyy ohjata ratkaisukeskeinen näkökulma. Opettajan ammatti on koko ajan muuttuvassa tilassa ja opettajien on kyettävä sietämään se osana työtään.

”mä en tiedä onko toi tota noin niin onko se osaamista vai onko se asennetta enemmän, että tota noin niin opettajien asenteessa on mun mielestä ainakin kun meidän taloa aattelee niin ehkä voinut olla sellanen käsitys että jos on niinku hankala oppilas niin se pitää saada pois tästä koulusta ja omasta luokasta ja tota nyt se on mun mielestä se on muuttunut jotenkin että nyt ruvetaan niinku miettimään, että minkäslaisia tukitoimia vai onko laaja-alaisella erityisopettajalla miten sitä vois käyttää paremmin,

onko rinnakkaisluokanopettajalla yhteis...onko joustavia ryhmityksiä tai muuta et selvitystyön tekeminen” (Rehtori A, nainen)

Tukitoimien suunnittelu ja toteutus vaatii opettajalta oppilastuntemusta. Opettajan on muutettava orientaatiotaan enemmän kohti oppilaiden yksilöllistä huomiointia. Opettajan työtä ei voi enää tehdä yksin ja työtä ei voi enää nähdä vain velvollisuuden kautta.

”se (aineenopettaja) ei o enää poissaoloautomaatti ja se ei oo semmonen, että luokanvalvoja voi vaan tehdä sen perussetin ja kattoo tosiaan poissaolot ja hyväksyy loma-anomukset vaan nyt me ihan oikeesti katsotaan kuinka yksittäistä oppilasta kuinka me voidaan tukee ja sä teet laaja-alaista yhteistyötä kaikkien aineenopettajien kanssa, se on ollut hienoa nähdä kyllä tähän asti” (Rehtori C, mies)

Opettajalta vaaditaan pedagogisen arvioinnin ja oppimissuunnitelman kirjaamisen hallintaa. Oppimissuunnitelmat pitäisi olla opettajan työtä helpottavia työvälineitä eikä sitä rasittavaa byrokratiaa. Rehtorit olivat yksimielisiä, että neljässä vuodessa (perusopetuslain muutoksesta 1.1.2011 tutkimukseni ryhmäkeskusteluun) tähän ei ole vielä päästy.

”ne kaavakkeet nehän on vaan teknisiä asioita, mutta siihen menee sitten vielä niinkun sanoit että menee vuosia tähän et on vähän niinku nyt nää eka vuoden vasta että ei oo ollut tämmöistä niinku tunteita tässä kaavakkeiden täyttämisessä niin mennään vielä muutama vuosi siihen asteeseen että ne kaavakkeet on tätä pedagogista että ne ohjaa tätä lapsen tukea , että ne on niinkun arjen työvälineitä ja sitä ei oo varmaan niinkun saavutettu vielä” (Rehtori D, mies)

Perinteisten oppimisympäristöjen kyseenalaistaminen ja uusien toimintamallien aktiivinen etsiminen kuuluu opettajan työhön.

”itse asiassa se esiopetusluokka on aika lailla malli siitä millainen on tulevaisuuden oppimisympäristö, että siellä on tällasta pienryhmätilaa, siellä on iso ryhmä jossa voi keskustella keskenään siellä on vähän lepotilaa ja siellä on tämmösiä tuota toiminnallisia alueita, niin mun mielestä sitä

kautta on myös niinkun opettajien tapa esi- ja alkuopetuksessa toimia vähän niinkun muuttunut ja sen on voinut ottaa benchmarkkauksen tai minkä nyt tahansa kautta vähän niinkun myös koulutuksellisenä”

(Rehtori E, mies)

Vastuun ottaminen omasta osaamisesta

Opettajan olisi osaamisen kehittämisen näkökulmasta hyvä rakentaa itselleen kollegiaalista verkostoa, jonka kanssa olisi mahdollista keskustella ammatillisista asioista. Se on usein paljon kehittävämpää kuin yksittäiset koulutukset. Toisaalta myös opettajan oma vastuu osaamisensa kehittämisestä on myös tärkeää. Tuntiessaan epävarmuutta opettajan pitäisi arvioida miten itsensä kannalta kyseisen asian oppiminen parhaiten sujuisi.

”että siellä on esimerkiksi verkosto henkilökohtaisessa elämässä siis työn ulkopuolella kollegoja eri taloista ja se puhuu siellä niin sehän on usein parempaa koulutusta kun se et se lähtee johonkin istumaan kuuntelemaan jotain guraa”

(Rehtori B, nainen)

Moniammatillisen yhteistyön ja yhteisöllisten työtapoja vaatimus

Opettajan pitää osata vaalia ja edistää moniammatillisia ja yhteisöllisiä työtapoja oppilaiden tukitoimien suunnittelussa, arvioinnissa ja toteutuksessa sekä pyrkiä omalta osaltaan osallistumaan koulullaan uusien työtapojen ja käytänteiden luomiseen. Yhteistyötä pitää kolmiportaisen tuen järjestelyissä tehdä erityisopettajien, rehtorin ja myös oppilashuoltoryhmän kanssa. Opettajan työssä korostuu nykyisin myös opettajien keskenäinen yhteistyön tekeminen. Esimerkiksi tästä rehtorit mainitsevat samanaikaisopettajuuden. Käytännön luokkatyössä opettajan pitää osata hyödyntää koulunkäynnin ohjaajia apunaan.

” näistä meidän 5-10 käytöshäiriölapsesta sekä näistä kaikista pahimmista puhutaan niin kyllä meillä nousee se, että eikö näille oikeesti ole mitään muuta paikkaa? että ne kysyy ensin et mitä tälle lapselle on saatavissa ja sit kun mä tarjoon ja puhutaan niistä keinoista ja todetaan että ne on tässä ne meidän keinot niin sit sen jälkeen siinä väsyneessä tilassa on näin...et kyllä mä oon sitä mieltä että kyllä se on just enemmän et se ei oo kikkakysymys että minkälaisia taitoja niin ei se opettaja edelleenkään tarvi mitään

temppuja siihen niinkun tehdäkseen sitä juttua eikä se voi mennä temppukoulutukseen sirkuskouluun vaan kyllä se on niinku kokonaisuutta ja yhteistyötä ja sen ymmärtämistä että kukaan ei pärjää enää yksin”

(Rehtori E, mies)

”ajatus siitä että mun pitää pärjätä yksin kun menee luokkaan on karsiutunut jo aikoja sitten meiltä meillä on paljon tunteja jossa tehdään muutakin yhteistyötä kuin vaan suunnitellaan niitä lomakkeita, että on ryhmäjakomuutoksia, tehdään vaikka kahdesta luokasta kolme ryhmää vaikka ruotsin tunnilla ja sitten katotaan siinä niinku tuen tarpeiset yhteen ryhmään pienempään...ideoita tulee opettajilta paljon ja mä sanoisin että kyllä tää yhteistyön tekeminen mikä tietysti meillä on ollut vahvuutena koko ajan ihan sen takia kun ne oppilaat on sen verran haastavia niin ei siellä oikein jaksakaan ja pystykään kukaan tekemään yksin, yksin töitä ainakaan pitkään”

(Rehtori B, nainen)

6 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien ja rehtorien käsityksiä osaamisen johtamisesta perusopetuksessa kolmiportaisen tuen vaatimuksissa. Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostin käsitekategoriat, joita tulosluvussa esittelin jaoteltuina kahteen osuuteen: Rehtoreille asetetut osaamisen johtamisen vaatimukset ja opettajien osaamisen vaatimukset. Tässä luvussa tarkastelen näitä kahta osa-aluetta peilaten niitä tutkimuksen teoriaan.

Opettajien osaamisen vaatimukset

OPETTAJAN OSAAMISEN VAATIMUKSET	
REHTORIEN KOKEMANA	OPETTAJIEN KOKEMANA
Ammatillisen orientaation muutos	Ammatillisen orientaation muutos
Moniammatillisen yhteistyön ja yhteisöllisten työtapoja vaatimus	Moniammatillisen yhteistyön vaatimus
Vastuun ottaminen omasta osaamisesta	Ajan käytön ja työn rajaaminen
	Erilaisten oppilaiden kohtaaminen

Kuvio 7. Käsitekategoria 1. Opettajan osaamisen vaatimukset

Ammatillisen orientaation muutos oli tutkimustuloksissani sekä opettajien että rehtorien kokemana keskeinen osaamisvaatimus. Vuorikosken ja Törmän (2009) mukaan opettajan syvälle juurtuneet käsitykset opettajuudesta voivat haitata opettajana kasvamista (Joutsela 2013, 17). Opettajien on siis hyväksyttävä opettajuuteen liittyvä jatkuva muutos osana ammatiaan vaikka heidän mielikuvansa ammatistaan ei täysin enää vastaakaan työn vaatimuksia. Kun kvalifikaatiot ovat ammatista tai työorganisaatiosta johdettuja ammattitaitovaatimuksia voidaan osaamiseen liitettävien termien avulla ajatella, että opettajan ammatin kvalifikaatiovaatimukset ovat muuttuneet siinä määrin, että opettajien kompetenssi, jolla on aiemmin pärjätty jopa vuosikymmeniä, ei enää riitä enää työstä

suoriutumiseen. Asiaa voisi pohtia Luukkaisen (2004) esittelemän kaksidimensionaalisen ilmiön kautta. Kaksidimensionaalinen ilmiö tarkoittaa yhteiskunnan edellyttämää orientaatiota opettajan tehtävään ja vastaavasti opettajan omaa orientaatiota tehtäväänsä. Tämän tutkimuksen valossa näissä orientaatioissa on olemassa ristiriita. Luukkaisen mukaan opettaja voi olla tällaisessa asetelmassa pahimmillaan jopa kriisissä. (Luukkainen 2004, 91) Osaamisen johtamisella on keskeinen rooli ristiriidan poistamisessa. Kuten Hanhinen (2010, 71-73) toteaa, kompetenssi on dynaaminen yksilön ominaisuus. Toisin sanoen kompetenssia voi siis kehittää. Kolmiportainen tuki on heilauttanut vahvoja opettajuuden perusteita muuttamalla yksin tekemisen kulttuurin yhteisöllisempään suuntaan ja tuomalla erityisopettajuuden osaksi opettajuutta. Tässä muutoksessa kyse ei ole pelkästään oppiainesisältöjen tai opetussuunnitelman tyylisistä muutoksista opettajan työn sisältöihin vaan muutos menee syvälle opettajien persooniin ja ammatilliseen orientaatioon asti. Tästä syystä myös opettajat ovat reagoineet voimakkaasti tunteella tähän muutokseen.

Sekä rehtorit että opettajat nostivat esiin, että opettajan työtä ei voi enää tehdä yksin. Opettajan työhön on tullut moniammatillisen yhteistyön sekä oppilastuntemuksen vaatimus. Opettajan on myös hyväksyttävä kolmiportainen tuki ja erityisopetus osana työtään. Luokanopettajan vaihtoehtona ei ole enää ensisijaisesti siirtää esimerkiksi haastavasti käyttäytyvää oppilasta toiseen luokkaan vaan on mietittävä miten kyseisen oppilaan tukitoimet järjestetään, jotta hän pystyy käymään koulua kyseisessä luokassa. Yläkoulun aineenopettaja ei voi enää hoitaa luokanvalvojan työtään vain pitämällä kirjaa oppilaiden poissaoloista. Aineenopettajien on tunnettava oppilaansa tarkemmin yksilöinä ja persoonina eikä vain opettamansa aineen jonkinlaisena osaajana.

Kolmiportainen tuki on haastanut luokan- ja aineenopettajien asiantuntijuuden. Asiantuntijuus on ennemmin kulttuuriin kasvamisen prosessi kuin staattinen tila tai yksilön ominaisuus (Luukkainen 2004, 109) ja asiantuntijuus kehittyy dialektisessa prosessissa, jossa yksilö vastaamalla yhteisön haasteisiin luo taitoja ja osaamista, jonka varassa yhteisö voi kehittää toimintaansa ja luoda uusia yksilön toimintaa tukevia käytäntöjä (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 6,20). Kolmiportaisen tuen kulttuuria ei tällä perusteella voi suoraan teoriasta siirtääkään täysin valmiina ja toimivana koulujen toteutettavaksi. Se vaatii kouluilla ja kunnissa moniammatillista yhteistyötä ja yhteisöllistä osaamisen kehittämistä, jotta päästäisiin edellä mainittuun dialektiseen prosessiin. Tällaisen prosessin seurauksena opettajille vääjäämättä kehittyy uudenlaista asiantuntijuutta, joka taas itsessään muuttaa koulukulttuuria.

Opettajat nostivat tutkimustuloksissani esiin ajankäytön ja työn rajaamisen vaatimuksen oman jaksamisensa, suhteessa korvaukseen ja työmäärän liukumiseen enemmän omalle ajalle. Tutkimustulokseni ovat yhteneviä OAJ:n (2013) selvityksen kanssa, jonka mukaan opettajien ja

rehtorien työmäärä on uuden lain myötä kasvanut dokumentoinnin ja lisääntyneen yhteistyön myötä. Huuhtasen (2011, 123) mukaan esimerkiksi oppimissuunnitelman pitäisi helpottaa opettajien työtä ja antaa pohjan arvioinnin järjestämiselle. Huuhtanen on varmasti oikeassa teoriassa. Rehtoreiden keskustelussa nousi esiin käsitys juuri pedagogisten arvioiden ja oppimissuunnitelmien laatimisen kehittyvästä kulttuurista. Tutkimukseni hetkellä kouluissa ei vielä ole muodostunut täysin toimivaa järjestelmää ja kulttuuria kolmiportaisen tuen toteutukseen, vaikka suurin vastustus rehtorien mukaan on opettajien taholta jo ohitse ja asioissa päästy pahimman tunnemyrskyn läpi. Yksi tutkimukseni rehtoreista uskoi, että vielä menee muutama vuosi kunnes saavutetaan tilanne, jossa pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma ovat opettajalle arjen työvälineitä. Silloin saavutettaisiin vasta tilanne, joka Huuhtaseen viitaten on kolmiportaisen tuen taustalla alun perin ollutkin.

Tutkimukseni tuloksena opettajien osaamisen yhtenä vaatimuksena oli erilaisten oppilaiden kohtaaminen vaatimus. Opettajien mukaan heidän työssään on eriyttämisen ja integroinnin ristiriita eikä opettajat välillä tiedä kenen ehdoilla tai millä perusteella opetusta tulisi järjestää. Lakkala (2008, 26) ja Väyrynen (2001, 15-16) määrittelevät integraation (*integration*) olevan mukaan ottamista ja inklusion (*inclusion*) mukaan kuulumista. Oman erityisluokanopettajana hankitun työkokemuksenikin perusteella voin todeta, että oppitunnilla on pedagogisin perustein eriytettävä eri tahtia eteneviä oppilaita pienryhmiin tai jopa yksilöopetukseen, minkä voi samalla ajatella olevan inklusion vastaista toimintaa. Tällainen tavallaan moraalinenkin ongelma liittyy selkeästi opettajan työhön nykyisin ja en näe siihen yksiselitteistä ratkaisua olemassa tämän tutkimuksenikaan tekemisen jälkeen. Tutkimustulokseni olivat yhtenevät OAJ:n (2013) selvityksen kanssa opettajan työhön liittyvien erityispedagogisten taitojen merkityksestä. Molemmissa opettajat kokivat riittämättömyyttä kolmiportaisen tuen arviointiin liittyvissä tehtävissä. OAJ:n selvityksen mukaan riittämättömyyden tunne kehittyy luokan- ja aineenopettajille, koska he kokevat, että heidän työnkuva ei vastaa koulutusta ja osaamista. Työtehtävät koetaan osittain vaikeiksi ja koulutusta vastaamattomiksi. (OAJ 2013, 19)

Molemmissa ryhmäkeskusteluissa nostettiin esiin opettajien peruskoulutuksen riittämättömyys tämän hetken työn vaatimuksiin nähden. Tämä näkökulma ei ole varsinainen vastaus tutkimuskysymyksiini, mutta opettajien osaamiseen liittyen heidän peruskoulutuksensa arviointia voitaneen pitää mainitsemisen arvoisena tuloksena tässäkin tutkimuksessa. Opettajat olivat yksimielisiä, että heidän koulutuksensa ei vastaa työn vaatimuksia, huolimatta siitä koska oli valmistunut. Opettajien ryhmäkeskustelussa oli kaksi opettajaa, jotka olivat tulleet työelämäänsä vasta vuoden 2011 jälkeen eli heillä ei ollut työkokemusta ajasta ennen kolmiportaista tukea. Vasta valmistuneina he olivat kuitenkin sitä mieltä, että opettajakoulutus ei antanut riittävästi osaamista

käytännön työhön. Toisella heistä oli vielä suoritettuna 25 opintopisteen erityispedagogiikan opinnot, mutta silti hän oli silti kokenut kolmiportaisen tuen toteuttamisen hankalaksi. Seuraavat kaksi kommenttia ovat edelle mainituilta opettajilta.

”mä luin erkkää 25 op sit mä menin ensimmäisenä työvuotena mikäs tää on tää tehostettu ja erityinen tuki ? Siis meil oli ehkä käyty sitä nopeesti mut mä en ollu yhtään sisällä siinä se oli aika järkytys tulla silleen et aletaan tekee ekana pedagogista suunnitelmaa mä aattelin et mikäs se on. Ei se pelkkä koulutus vastaa missään nimessä työn vaatimuksia et ohan se yliopisto-opiskelu luokanopettajaksi on mun mielestä siitä käytännön elämästä kaukana, et jos ei tekis sijaisuuksia niin kyl sut aika mettään heitettäis sen jälkeen”
(Luokanopettaja A, nainen)

”koulutus on antanut hyvän pohjan mutta kyllä niinkun sanoit sitä niin kyllä se kuitenkin aika kaukana on sitten tästä konkrettisesta arjesta että muistan hyvin vielä sen kun tulin ensimmäisen kerran hommiin...ihan hirveesti ei ollut sijaisuuksia alla, jonnin verran niin kyllä se kohtuu hyvin löi vasten kasvoja että tässäkö se nyt on”

(Aineenopettaja C, mies)

Rehtorit käsittivät myös opettajakoulutuksen lähes yksimielisesti ainakin jossain määrin puutteelliseksi työn nykyvaatimuksiin nähden. Pitkään opettajan työtä tehneiden kauan sitten käyty peruskoulutus suuntasi heitä yksin tekemisen kulttuuriin ja heidän osaamisensa rehtorit näkivät yhtenä osaamisen johtamisen haasteena.

”jos omaa lähinormaalikoulua ajattelee niin valmistaako se opettajakoulutus kuitenkaan siihen todellisuuteen niin sen voisin hyvinkin sanoa että ei välttämättä ainakaan meidän koulun todellisuuteen...kohtaamaan monikielisen ja monikulttuurisen ympäristön ja hyvin monipuolisen tuen tarpeiset oppilaat, näin mä sanoisin että ei normaalikoulun ja nykyinen opettajakoulutus pysty siihen vastaamaan vieläkään...”
(Rehtori C, mies)

Väisäsen & Silkelän (2000) mukaan opettajakoulutuksen aikana omaksutut tiedot ovat vain osa ammatillista kehitystä ja opettajaksi tullakseen opiskelija tarvitsee osasia eri tiedon lajeista: formaalia tietoa eli selkeästi ilmaistavissa olevaa teoreettista tietoa, kokemuksista syntyvää käytännöllistä tietoa, joka on osittain hiljaista tietoa, sekä itsesäätelytietoa eli taitoa tarkkailla ja

säädellä tietoisesti omaa toimintaa. (Joutsela 2013, 17) Opettajan profession kehittymisen näkökulmasta opettajakoulutus ainakin tämän tutkimuksen valossa laahaa jäljessä käytännön työn vaatimukseen nähden. Peruskoulutuksen ollessa puutteellista opettaja tarvitsee erityisen paljon myös formaalia täydennyskoulutusta käytännöllisen ja hiljaisen tiedon lisäksi kolmiportaisen tuen vaatimuksissa.

Rehtoreille asetetut osaamisen johtamisen vaatimukset

REHTORILLE ASETETUT OSAAMISEN JOHTAMISEN VAATIMUKSET	
REHTORIEN KOKEMANA	OPETTAJIEN KOKEMANA
Vaatus kolmiportaisen tuen järjestämisen ohjeistamisesta ja käytänteiden luomisesta	Vaatus ohjeistusten, tiedon ja koulutusten välittämisestä
Opettajien osaamisen tukeminen käytännön tilanteissa	Opettajan tukeminen ongelmatilanteissa
Koulun sisäisen kehittämisen vaatimus - osaamisen suuntaaminen yhteistyöhön	Koulun sisäisen kehittämisen vaatimus
Opettajien osaamisen varmistaminen	Kehityskeskustelujen merkityksen korostaminen
Suunnannäyttäjänä ja asennevaikuttajana oleminen	Ei vaatimuksia
Opettajien osaamisen kehittämisen erilaisten muotojen huomiointi	
Omasta erityispedagogisesta osaamisesta huolehtiminen	

Kuvio 8. Käsitekategoria 2. Rehtorille asetetut osaamisen johtamisen vaatimukset.

Kolmiportaisen tuen koulukohtainen organisointi nousi sekä rehtorien että opettajien keskusteluissa keskeiseksi rehtorin osaamisen johtamisen vaatimukseksi. Raasumaan (2010) mukaan koulun oman kehityskyvyn ollessa puutteellista voi kehittämisen nähdä tällöin lähinnä sopeutumisenä ylhäältä annettuihin tavoitteisiin ja velvoitteisiin ja tällöin tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja koulun

pitkäjänteinen kehittäminen perustuvat kuntaorganisaation yleisiin strategioihin (Raasumaa 2010). Rehtorin on kyettävä soveltamaan ylhäältä päin tulevaa tietoa ja ohjeistuksia oman koulunsa kontekstiin, jotta opettajien ohjeistaminen on mahdollista. Willmanin (2012, 164-166) mukaan rehtorin tehtävä on olla muutosta käynnistävä ja suuntaava voima, mikä edellyttää sisäistynyttä ymmärrystä muutoksen kohteena olevasta asiasta ja muutoksen käytännön toteuttamisesta. Tutkimukseni tuloksissa ilmeni, että kolmiportaisen tuen toteutuksessa rehtorin sisäistä ymmärrystä ja käytännön toteutusta on hankaloittanut osaltaan kaupungin linjausten epäselvyys. Yksi rehtoreista koki jopa jääneensä ilman esimiestensä tukea kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksessa.

Rehtorit ja opettajat olivat yksimielisiä, että osaamisen johtajan roolissa rehtorin on oltava opettajan tukijana ja ohjeistajana arjen ratkaisuihin. Tulosten mukaan opettajat kokivat rehtorin roolin tärkeäksi erityisesti oppilaiden käytökseen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Haastavat oppilaat ovat lisääntyneet kouluilla ja tutkimustuloksissani kaksi opettajista toivoi yhtenä ratkaisuna ”poistopaikkaa” luokassa haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle. Tutkijana en väheksy oppilasongelmien olemassaoloa ja haastavuutta, mutta teoriaani viitaten suomalainen erillinen erityisopetus on tarjonnut aina vaihtoehdon luokanopettajalle siirtää oppilas erityisopetukseen kyseisen kaltaisissa tilanteissa. Opettajat tai rehtorit tuskin ovat arvioineet suomalaisen perusopetuksen kaksoisjärjestelmää käytännön työssään oppilaan oikeuksien näkökulmasta tai arvo- ja asennekysymyksenä ennen kolmiportaista tukea, koska erityisopetus on ollut olemassa hankalia oppilaita varten. En lähde erittelemään kummankaan tavan oikeutusta tässä yhteydessä, mutta tutkimustuloksieni mukaan osa opettajista haluaa edelleen jossain määrin ulkoista ratkaisua oppilasongelmille ja tällöin käännytään yleensä rehtorin puoleen. Toisaalta tutkimukseni tuloksena on myös opettajien ratkaisukeskeisyyden lisääntyminen oppilaita koskeissa ongelmatilanteissa kolmiportaisen tuen tultua osaksi opettajan arkea.

Koulun sisäinen opettajien osaamisen kehittäminen oli vahvasti esillä molemmissa keskusteluryhmissä. Raasumaan (2010) mukaan suurin osa ammatin hallintaan ja osaamiseen liittyvästä oppimisesta tapahtuu työpaikoilla. Sisäisellä kehittämisellä opettajat tarkoittivat pääasiassa kollegiaalista keskustelua ja pedagogista kehittämistä. Viitalan (2006, 341) mukaan keskustelu on osaamisen johtamisen tärkein, ellei jopa ainoa todellinen keino. Opettajat nostivat tutkimukseni tuloksissa keskustelullisen kollegoilta oppimisen keskeisimmäksi omaa osaamistaan kehittäväksi tavaksi. Formaalisella koulutuksella oli merkitystä myös, mutta siinäkin opettajat nostivat yhteisöllisen tiedon käsittelyn ja jakamisen merkitykselliseksi. OAJ:n (2013) selvityksen mukaan opettajat voisivat kehittyä kolmiportaisen tuen haasteissa paitsi täydennyskoulutuksen myös joustavien opetusryhmien ja yhteisopettajuuden avulla tai resurssiopettajia käyttämällä. Tämä vaatii lisää aikaa opettajien väliseen yhteistyöhön ja tuntien suunnitteluun. (OAJ 2013) Raasumaa

on samoilla linjoilla kollegiaalisuuden merkityksestä. Hänen mukaansa koulun sisällä toimivalla kollegiaalisella yhteisöllä ja kollegiaalisella yhteistyöllä on keskeinen merkitys osaamisen kehittämiseen. Opetus- ja kasvatustyöhön liittyvien kokemusten pohtiminen ja avoin keskustelu opettajayhteisössä tukevat ammattitaidon kehittymistä. (Raasumaa 2010, 267) Tutkimustulokseni mukaan rehtorit kokivat myös kollegiaalisuuden merkityksen osaamisen kehittämisessä tärkeänä. Rehtorit nostivat esiin lisäksi yhdessä tekemisen kautta oppimisen, johon kouluilla on väkisinkin päädytty kun opettajien on ollut käytännössä pakko ratkaista kolmiportaisen tuen seurauksena tulleita ongelmatilanteita yhdessä.

Opettajien käsitysten mukaan kollegiaalista kehittämistä voisi koulun sisällä järjestää rehtorin toimesta hyödyntämällä erilaisia tiimiaikoja, YT-aikaa ja VESO-päiviä. Sekä rehtorit että opettajat mainitsivat lukujärjestystekniset asiat myös rehtorin mahdollisuudeksi järjestää aikaa opettajien keskinäisellä kehittämistyölle. Raasumaan (2010, 270) mukaan oppimista tukevan infrastruktuurin uudistaminen velvoittaa rehtoria huolehtimaan myös siitä, että koulun sisäisen yhteistoiminnan rakenteet ovat toimivia ja tarkoituksenmukaisia. Esimerkiksi erilaisia virallisia kokouksia, työryhmiä, tiimejä tai projektiryhmiä tulee olla järkevä määrä. Osaamisen johtamisen yksi keskeisimmistä työvälineistä ja toimenpiteistä on ydinosaamisen tunnistaminen (Hyrkäs 2009, 82–8. Viitala 2013, 173). Viitalan (2006) mukaan osaamisen kehittäminen edellyttää, että sitä kyetään jollakin tavalla erittelemään ja arvioimaan yksityiskohtaisemmin. (Viitala 2006, 114). Rehtorin pitäisi toisin sanoen tietää mitä osaamista pitää kehittää että voi alkaa suunnitella toteutusta. Sitä ennen rehtorilla on oltava selvillä millaista strategista osaamista koulu tarvitsee. Tutkimustuloksieni mukaan rehtorit kokevat, että opetustyötä pitäisi tutkimushetkellä suunnata kohti yhteisopettajuutta ja koulukulttuuria kohti yhteisöllisyyttä. Tämä tulos yhdistyy muihin koulun johtamisesta saatuihin tutkimustuloksiin. Puro (2011, 32) toteaa, että koulun johtajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat kyky nähdä tulevaisuuteen, ennakoida muutoksia sekä tunnistaa organisaation suorituskyky ja henkilöstön osaaminen.

Kaksi opettajaa nosti esiin vahvasti myös näkökulman, jossa rehtorilta ei odoteta mitään erityistä osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Heidän käsityksensä perustui rehtorin hankalaan rooliin olla välikädessä lainsäädännön, kunnan ohjeistuksien, resurssien ja toisella puolella haastavien oppilaiden ja opettajien vaatimusten keskellä. Toisaalta tämän käsityksen omanneet opettajat olivat kuitenkin osallistuneet erilaisiin täydennyskoulutuksiin kolmiportaisesta tuesta, mutta heidän kokemuksensa osaamisen johtamisesta mahdollisuuksista ei henkilöitynyt rehtoriin.

Tutkimustulokseni osoittivat, että rehtorit kokivat oman roolinsa kolmiportaisen tuen vaatimusten keskellä olevassa kouluyhteisössä suunnannäyttäjänä ja asennevaikuttajana. Tullakseen osaksi koulukulttuuria lähikouluperiaate ja kolmiportainen tuki vaatii rehtorilta kouluyhteisön

asenteiden suuntaamista inkauusiomyönteisyyteen. Rehtorin pitää olla esimerkillään luomassa käytännön tapoja ja järjestelmiä koulunsa arjessa. Nämä tulokset ovat yhteneviä teoriaosuuteni inkluusiota koskevan osan kanssa. Rehtorin johtamistyyli sisältäen asenteen, näkemykset ja käyttäytymisen on ratkaisevaa inklusiivisen toimintakulttuurin luomisessa kouluun (mm. Meijer & Walther-Muller 2002, 9-10. Sage 1996, 112). O'Brien & O'Brien (2000, 37) nostavat rehtorin näkemyksineen jopa päävastuuseen kouluinklusion vaatimusten huomioimisessa ja toteutuksessa sekä siinä, millaiseksi koulu tulee muuttumaan. Willmanin (2012, 161-179) mukaan rehtorin tehtävä muutoksessa on käynnistää yhteisen ymmärryksen etsiminen auttamalla kouluyhteisön jäseniä jäsentämään näkemyksiään muutoksen tarpeista ja tavoitteista ja luoda niiden pohjalta edellytykset yhteiselle tavoite- ja tahtotilalle

Rehtori vastaa koulun toiminnasta ja tutkimustuloksissani rehtorit nostivat yhdeksi osaamisen johtamisen näkökulmaksi myös opettajien osaamisen varmistamisen. Kolmiportaisen tuen toteutus kuuluu kaikille opettajille ja rehtorien on mahdollisuuksien mukaan huolehdittava, että kaikki osaavat sitä toteuttaa. Ongelman muodosti opettajien muutoshaluttomuus. Sagen (2000, 115) mukaan koulun johdon ei kannata tuoda inkluusiota voimalla ja pakottamalla, vaan rohkaisemalla koulun henkilöstöä kohti inklusiivista kulttuuria. Fullan (1994) totesi, että koulun johtaja on avainasemassa koulun kehittämisprojektin onnistumisessa ja johtajan on hyvä tiedostaa, että muutosprosessiin kuuluu jonkin verran painostusta, mutta ennen kaikkea paljon kannustusta. Omassa tutkimuksessani yksi rehtoreista totesi: ” *ne (yhteistyömuodot) on tuotava sillai maltillisesti ja hitaasti sinne koska muuten sitten taas se muutos uuvuttaa..*” Rehtorin on tunnettava hyvin koulunsa työntekijät, jotta hän osaa arvioida osaamisen kehittämisen oikeat muodot sekä sen, mitä asioita työyhteisöltä voi missäkin tilanteessa vaatia tai jopa painostaa tekemään.

Tutkimukseni osoitti myös, että rehtorien oman erityispedagogisen osaamisen kehittäminen hyödyttää rehtoria myös osaamisen johtamisessa. Osa tutkimukseni rehtoreista oli opiskellut oma-aloitteisesti erityispedagogiikkaa ja he olivat käsityksissään itsevarmoja tuen järjestelyjen suhteen. Yksi rehtoreista kantoi huolta oman erityispedagogisen osaamisensa puutteesta ja koki tämän negatiivisen vaikutuksen johtamistyöhönsä erityisesti kolmiportaisen tuen tultua perusopetuslakiin. Takala (2010, 116) ehdottaa jaetun johtajuuden näkökulmaa yhdeksi ratkaisuksi koulun erityisopetusta koskevissa asioissa. Johtajuus voi vaihdella koulun johtajan ja erityispedagogin välillä erityispedagogisissa kysymyksissä asiantuntijuuden mukaan. Koulujen erityisopettajat mainittiin, sekä opettajien että rehtorien toimesta, keskeisenä ammattiryhmänä kolmiportaisen tuen jalkauttamisessa kouluilla, mutta ei suoraan johtamiseen liittyen. Rehtorien keskusteluissa ei jaetusta johtajuudesta käyty keskustelua vaan selkeästi tutkimukseeni osallistuneet rehtorit halusivat olla itse keskiössä kolmiportaisen tuen järjestelyissä omalla koulullaan.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Yhteenvetona tutkimustuloksieni mukaan voidaan sanoa, että sekä luokan- että aineenopettajan ammattiin on tullut yhteisöllisyyden ja yhteistyön vaatimus, joka on muuttanut perinteistä suomalaista opettajuutta pois yksin tekemisen kulttuurista. Kolmiportainen tuki on tuonut opettajan arkeen lisää haastavia oppilaita sekä suunnannut opettajien huomiota oppilaiden yksilölliseen havainnointiin ja arviointiin. Kolmiportainen tuki on tuonut uutena työtehtävänä opettajien täytettäväksi pedagogisia arvioita ja oppimissuunnitelmia. Opettajat eivät selviä enää työn vaatimuksista yksin vaan kollegiaalinen sekä esimiehen tuki ovat välttämättömiä. Opettajien osaamisen kehittäminen on paitsi formaalia (koulutuksiin osallistumista), mutta sitäkin vahvemmin koulun sisällä tapahtuvaa osaamisen kehittämistä. Tällaista on esimerkiksi kollegiaalinen pedagoginen kehittäminen, jossa samaan aikaan kehittyvät sekä opettajan osaaminen, että koulun oma kulttuuri.

Osaamisen johtaminen henkilöityy perusopetuksessa rehtoriin. Rehtori on kouluyhteisön suunnannäyttävä ja asennevaikuttaja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa sekä opettajien osaamisen kehittymisen tukija, mahdollistaja ja tiedonvälittäjä. Rehtorin on hallittava osaamisen johtamisen kokonaisuus eli tunnistettava työn vaatimat osaamiset omassa koulukontekstissaan ja löydettävä opettajien tuntemukseen perustuen oikeat osaamisen kehittämisen muodot. Tämän tutkimuksen perusteella keskeisinä osaamisen johtamisen muotoina koetaan koulun sisällä tapahtuva kollegiaalinen kehittäminen (esimerkiksi erilaisten tiimien, YT-ajan tai VESO-päivien hyödyntäminen), benchmarking, erilaiset formaalit koulutukset sekä työn kautta oppiminen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisella tutkimuksella ei yleensä pyritä tilastollisiin yleistyksiin, kuten jo aiemmin tutkimuksen metodologisessa osuudessa totesin eikä oma tutkimukseni tee poikkeusta. Tarkoitukseni oli tutkia rehtorien ja opettajien henkilökohtaisia käsityksiä ja tällainen tieto ei voi olla yleistettävissä. Raunion (1999, 89) mukaan tutkimuksen kohteena olevien ihmisten omien arkipäiväisten käsitteiden ei ajatella sopivan objektiivista tietoa tavoittelevan tutkimuksen lähtökohdaksi ja tutkimuskohdetta tarkastellaan tutkijan valitseman teoreettisen kehyksen kautta. Ihmisten käsityksiä tutkittaessani pyrin jatkuvasti huomioimaan oman subjektiviteettini tutkijana. Läpinäkyvyyteen pyrin kuvaamalla vaiheittain fenomenografista analyysiäni, jotta lukija voi seurata miten olen tuloksiini päätenyt.

Tuomen & Sarajärven (2003, 135) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita ja siksi luotettavuuden arvioinnissa keskitytäänkin tutkimuksen kohteeseen, aineiston keruuseen ja tutkijan omiin sitoumuksiin. Metsämuuronen (2006, 164–167) toteaa, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija tuo tekstissään mahdollisimman selkeästi lukijalle esille ne ennakkokäsitykset, jotka hän tiedostaa itsellään olevan. Pyrin koko tutkimusprosessini ajan tarkastelemaan tutkimusaihettani vain tutkijan näkökulmasta unohtaen oman työkokemukseni erityisluokanopettajana ja apulaisrehtorina. En kokenut sitä lainkaan hankalaksi, koska olin alun perinkin tutkimusta suunnitelllessani kiinnostunut nimenomaan luokan- ja aineenopettajien osaamisesta kolmiportaisen tuen toteuttajina ja rehtoreista heidän osaamisensa johtajina. Oma työkokemukseni koostuu lähes pelkästään erityisluokka- tai erityiskoulukontekstista ja tämä auttoi minua objektiivisuuteen tutkijana. Tutkimushetkellä en myöskään ollut apulaisrehtori.

Tiedostin kyllä jo teoriaanikin pohjaten, että ryhmäkeskustelun haittana voi olla keskustelun harhailu pois tutkimusaiheesta sellaisiin aiheisiin, joista informanttien on helppoa tai mielenkiintoista puhua. Näin keskusteluissa kävikin muutamaan otteeseen. Aineiston analyysissä jouduin käyttämään paljon aikaa miettimällä mikä on tutkimuksen kannalta todellinen informantin käsitys aina kyseessä olleesta asiasta ja mikä taas oma tutkijan tulkintani. Saatoin sijoittaa analyysivaiheessa saman merkitysyksikön monen eri yläkäsitteen alle ja välillä taas rajata sen kokonaan pois tuloksistani. Tutkimusprosessin aikana tulin ajatelleeksi muutamaan otteeseen, että tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut lisätä keskustelijoiden suurempi määrä tai sitten olisin voinut kerätä aineistoa ryhmähaastattelujen lisäksi vielä toisella menetelmällä. Parviaisen (2005, 53) mukaan ryhmäkeskustelun heikkouksia ovat osallistujien lausuntojen mahdollinen

epäluotettavuus ryhmätilanteen vaikutuksesta johtuen, määrällisen aineiston puute, tilastollinen epäpätevyys ja tulosten laadun riippuvaisuus moderaattorin taidoista ja motivaatiosta. Analyysin tekeminen oli tulkinnan näkökulmasta haastavaa ajatustyötä ja seuraavasta analyysistä suoriutuisin jo hieman helpommin. Huomasin miten koko tutkimusprosessi on kaikkine osineen jatkuvasti tutkijan päässä läsnä erityisesti analyysivaiheessa. Jokaisen tutkimuksen osan merkitys kumuloituu seuraavassa osassa. Huomasin analyysiä tehdessäni, että olisin voinut saada tutkimustuloksistani kattavammat samoilla informanteilla ja ryhmähaastatteluilla, jos olisin voinut olla johdattelemassa haastattelun kulkua jo analyysin tehneen tutkijan tietämyksellä.

Vaikka litteroitua materiaalia oli yhteensä 38 sivua, olisi se voinut sisältää tutkimukseni kannalta hieman enemmän selkeästi tulkittavissa olevia käsityksiä. Laajempi aineisto olisi voinut pelkistää ajatteluni kun nyt jouduin puristamaan aineistosta viimeisenkin informaation pisan irti. Toisaalta pienen aineiston perusteellinen analyysi antaa luotettavuutta tutkimukselleni ja laadullisen tutkimuksen aineistossa ei teoriaosuuteeni viitaten ole merkityksellistä niinkään aineiston määrä kuin sen laatu. Kolmiportaisen tuen toteutumisesta, opettajuudesta ja rehtorin työstä on tehty viime vuosina monenlaisia selvityksiä ja kartoituksia, joiden sisältämä tieto on ollut käytössäni koko tutkimusprosessin ajan ja sen yhtenevyys omiin tuloksiini lisää myös tutkimukseni luotettavuutta. Olen kuitenkin ensikertalaisena tutkijana tyytyväinen aineistoni kattavuuteen. Halusin tutkia fenomenografisesti ihmisten käsityksiä ja sain niitä mielestäni aiheen rajauksen sisällä riittävästi tämän laajuiseen tutkimukseen.

Tutkimuksessani on noudatettu tutkimuksen teon eettisiä periaatteita. Informantit osallistuivat ryhmäkeskusteluihin vapaaehtoisesti ja ilman mitään palkkiota joka voisi motivoida osallistumaan tutkimukseeni. Kaikki informantit ja koulut esiintyvät tutkimuksessani anonyymeinä. Myöskään tutkimukseni kohteena olevaa kaupunkia ei mainita. Pyrin käsittelemään ja esittämään tutkimuksen analyysin kohteena olevat informanttien käsitykset niitä vääristelemättä, vaikka kaksi tutkijaa voisikin tulkita saman asian kahdella eri tavalla. Tutkimuksellani oli tutkimuskaupungilta haettu tutkimuslupa.

Omasin tutkimusaiheestani omia ennakkokäsityksiä ja tämän tutkimukseni johdannossa kerroin vuonna 2010 esittämästäni ajatuksesta, jossa väitin opettajan ammatin tulevan kokemaan ison muutoksen. Tällä tutkimuksella halusin selvittää myös omia ajatuksia aiheesta ja vahvistaa tai muuttaa omaa käsitystäni. Näin tutkimusprosessin jälkeen voin todeta ennustukseni osuneen aika hyvin oikeaan. Olen vahvasti sitä mieltä että luokan- ja aineenopettajan työnkuva on muuttunut vuodesta 2010 kohti yhteisöllisempää työkuultuuria ja yksilöllisempää oppilaiden kohtaamista.

LÄHTEET

- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* Volume 7 •Number 1 •2007 3–7
- Ahonen, J. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän Yliopisto 2008
- Ahonen, S. 1994 Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä & Sirkka Ahonen & Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alava, Halttunen & Risku 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. *Opetushallituksen muistiot*, 2012:3
- Austin, Michael J. 2008. Knowledge Management: Implications for Human Service Organizations. *Journal of Evidence-Based Social Work* vol. 5, no. 1-2 (2008)
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001) *Focus Groups in Social Research*. London: Sage
- Brinck, T., Gergle, D. & Wood, S.D. (2002) *Usability for the web: Designing web sites that work*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Carey, M. 1994, *The Group Effect in Focus Groups. Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*. Teoksessa: Morse, J. (toim.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- D'cruz, Heather & Jones, Martyn (2004) *Social work research. Ethical and political contexts*. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Osuuskunta. Vastapaino. Tampere
- Guba, Egon G. (1990) *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Guskey, T.R. 2002. *Professional Development and Teacher Change*. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. No. ¾, 2002. Cartax Publishing
- Fullan, M. G. 1994. *Muutosvoimat*. Teoksessa *Change Forces –Probing the Depths of Educational Reform*. 1993. Suom. Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy
- Fullan, M. 2001. *The New Meaning of educational Change*. Teachers College Press. New York: Bass.

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf> luettu 18.4.2015
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen, Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes print.
- Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus-lehden artikkeli 5/2005
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010: *Tutki ja kirjoita*. 16. painos. Tammi, Helsinki.
- Honkanen, M. (toim.) 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallituksen muistio 2012:8
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006. <http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>
- Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino 2009.
- Häkkinen, K. 1995. Opettajat oppimisen tulkitsijoina –fenomenografinen näkökulma oppimiskäsitysten tutkimiseen. Jyväskylän yliopisto.
- Häkkinen K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, n:o 57
- Joutsela, T. 2013. Opiskelijasta opettajaksi. Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. 2013. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41166/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201304091406.pdf?sequence=1> luettu 18.4.2015
- Juuti, P. & Luoma, M. Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin? Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2009.
- Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki (2000) Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinajan kirja.
- Kari, J. & Heikkinen H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, Moilanen & Räihä toim. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto

- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297. Helsingin yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, Kuvauskohteena päiväkot. WS Bookwell Oy, Juva.
- Kauhanen, J. 2009. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. WSOY pro Oy.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) 2002. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy. 26-27
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Jyväskylän yliopisto
- Kotkavirta, J. 1999. Ajatus. Tietoteoria. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, T. (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportti 2014:8. Opetushallitus 2014. http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf luettu 18.4.2015
- Lahdes, E. 1992. Koulun sisäisen uudistumisen tie. Teoksessa Teoksessa K. Hämäläinen & Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus
- Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus –toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin Yliopisto 2008
- Larsson, Staffan. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur. 1986.
- Liusvaara, L. 2010. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Oja, S. (toim) PS-Kustannus. Bookwell Oy, Jyväskylä 2012.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto 2004.
- Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen ? Vuosina 1997-2004 tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus: Helsinki

- Martinmäki, H. & Klemelä, K. 2004. Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Painosalama Oy
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. 1986. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of thought 21.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press
- Mason, Jennifer (2002) Qualitative researching. London: Sage
- Meijer & Walther-Muller (toim.) 2002. Inclusive Education and Classroom Practices. Final report (Primary Education). (European Agency for Development in Special Needs Education)
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä 2008
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) 2002. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy. 34-37
- Murray, M. 2012. Leadership to promote inclusion: perceptions of elementary principals on inclusion, co-teaching, and differentiated instruction. University of Pittsburgh 2012. Published by ProQuest LLC, 2013
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät ? Jyväskylän Yliopisto 2007.
- Nielsen, J. (1997) The use and misuse of focus groups. <http://useit.com/papers/focusgroups.html>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. 2000. Inclusion as a force for school renewal. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion —A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Oja, S. 2012. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-Kustannus. Bookwell Oy, Jyväskylä 2012.
- Onnismaa, J. Opettajien työhyvinvointi 2004-2009 Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Porvoo: Sanoma Pro
- Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen toim. Tulevaisuuden koulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Jyväskylän Yliopisto 2004.
- Parviainen, L. (2005) Fokusryhmät. Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyydestutkimuksen menetelmät, 53-62. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa –Näkökulmana inklusio. Kasvatus 2/2009.146-157
- Pennanen, A. (toim.) 2007. Koulun johtamisen avaimia. PS-kustannus 2007
- Pesonen, J. 2009. Perusopetuksen johtaminen –aikansa ilmiö. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 132
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylän Yliopisto 2011.
- Pöyhkäri, V. 2010. Inklusio - Erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän Yliopisto 2010.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän Yliopisto 2010
- Rabiee, F. 2004. Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society 63.655–660
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallituksen julkaisu. Edita Prima Oy, Helsinki 2007.
- Sage, D. D. 1996. Administrative strategies for achieving inclusive schooling. In
- Salonen, I. 2009. Ammatillisen kasvun edellytykset hallinto-organisaatiossa

Sage, D. 2000. Administrative Strategies for Achieving Anclusive Schooling. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion —A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Salonen, I. 2009. Ammatillisen kasvun edellytykset hallinto-organisaatiossa.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 4/2006

Saloviita, T. 2012, Inklusio eli ”osallistava kasvatus” –lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Siljander, P. (1995) Teksti ja todellisuus. Laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa Eskola, Mäkelä & Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi

Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. Third Edition. Sage Publications.

Stainback, S. and Stainback, W. (Eds.) Inclusion: A guide for educators. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

Sydänmaalakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Karisto Oy, Hämeenlinna 2004.

Teittinen, A. 2005. Mitä inklusio on? Teoksessa Yhdessä kasvamaan –kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö projekti. Toim. Alakoskela, M & Pietiläinen, E. Kehitysvammaliitto: Helsinki

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Blom, H. & Laukkanen, R. & Lindström, A. & Saresma, U. & Virtanen, P. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus 1996, Helsinki: Yliopistopaino. 10

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Uljens, Michael. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur. 1989

Uotila, T-P. (toim.) 2010. Ikkunoita osaamisen johtamisen systeemiseen kokonaisuuteen. Vaasan Yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 293.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital 2005. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Viitala, R. 2006. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen -Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita Publishing Oy. Bookwell Oy Porvoo 2013. Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? —inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle —oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2009. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura

Watkins, A. (toim.) 2009. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet –suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA –säätiön vuosikirja 2000 nro. 1

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa Oja, S. 2012. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-Kustannus. Bookwell Oy, Jyväskylä 2012.

Muut lähteet:

ASA (American Statistical Association) (1997) What are Focus Groups? The sixth pamphlet in the electronic ASA series What Is a Survey?
<http://www.amstat.org/sections/srms/brochures/focusgroups.pdf>

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47

Hallituksen esitys eduskunnalle perusopetuslain muuttamisesta. OPM/luonnos 2009
Opetusministeriö. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava)
Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Luettu 18.4.2015
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>

OAJ, 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen.

Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: Juvenes-Print. Opetushallitus. (2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print –Tampereen Yliopistopaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012).

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Luettu 18.4.2015
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.htm

Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:1

Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Liite 1(1)

Ryhmäkeskustelun kysymykset opettajat

1. Millaista osaamista 1.1.2011 voimaan tullut perusopetuslaki vaatii opettajalta?
 - Onko opettajan ammattisi muuttunut uuden POL:n myötä ? Miten se ilmenee?
 - Millaiset osaamisen osa-alueet korostuvat opettajan työssäsi tänä päivänä?
 - Onko työssäsi osa-alueita, joissa koet epävarmuutta osaamisesi suhteen?
 - Vastaako koulutuksesi työn vaatimuksia? Jos ei, missä koet tarvitsevasi täydennyskoulutusta?
 - Miten haluaisit osaamistasi kehittää uuden POL:n näkökulmasta?
2. Millaista osaamisen johtamista rehtorilta odotetaan?
 - Miten osaamistasi on kehitetty uuden POL:n voimaan tulon jälkeen (koulutukset, ohjeistukset, keskustelut)? Mikä on ollut rehtorin rooli ?
 - Onko opettajan työhösi kohdistunut lisäkoulutus ja tuki ollut ylipäättään riittävää uuden POL luomiin vaatimuksiin nähden?
 - Oletko saanut rehtorilta riittävästi tarpeenmukaista tukea ja ohjausta työhösi uuden POL:n voimaan tulon jälkeen?
 - Miten haluaisit omaa ammatillista osaamista kehitettävän rehtorin toimesta?
 - Miten haluaisit työyhteisön osaamista kehitettävän rehtorin toimesta?
 - Millaisena näet rehtorin roolin koulusi kehittämisessä inklusiiviseen suuntaan?

Ryhmäkeskustelun kysymykset rehtorit

1. Millaista osaamista 1.1.2011 voimaan tullut perusopetuslaki vaatii opettajalta?
 - Koetko opettajan ammatin muuttuneen uuden POL:n myötä?
 - Millaiset osaamisen osa-alueet korostuvat opettajan työssä tänä päivänä?
 - Vastaako opettajien koulutus työn osaamisvaatimuksia?
2. Miten uudistunut perusopetuslaki on vaikuttanut rehtorin työhön opettajien osaamisen johtajana?
3. Millaista osaamisen johtamista rehtorilta odotetaan?
 - Mikä merkitys rehtorilla on opettajien osaamisen kehittämisessä? Koetko voivasi vaikuttaa opettajien osaamiseen?
 - Miten opettajien osaamista on kehitetty sinun koulussasi uuden POL:n myötä?
 - Mitä asioita olet rehtorina ja opettajien osaamisen johtajana huomioinut uuden POL:n myötä?
 - Koetko itse saaneesi tarpeeksi tarkoituksenmukaista tukea, koulutusta ja ohjausta opettajien osaamisen johtamiseen uuden POL:n myötä?
 - Mitä haasteita uusi POL on tuonut osaamisen johtamiseen? Koetko oman osaamisesi riittäväksi johtaaksesi opettajien osaamista uuden POL:n mukaisessa lähikoulussa?
 - Millaisena näet rehtorin roolin koulusi kehittämisessä inklusiiviseen suuntaan?

